

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА ПСИХОЛОГА

**Учебное пособие по дисциплине
"Рефлексивная культура психолога"**

по специальности

020400 (030301) Психология

ДС. 05

Воронеж 2005

2

Утверждено научно-методическим советом факультета философии и психологии, протокол № 4 от 28 февраля 2005 г.

Составитель Н.М. Пинегина

Учебное пособие подготовлено на кафедре общей и социальной психологии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета.

Рекомендуется для студентов 4 курса очной формы обучения отделения психологии факультета философии и психологии.

Рефлексивная культура психолога: Учебное пособие по дисциплине "Рефлексивная культура психолога" по специальности 020400 (030301) Психология для студентов 4 курса очной формы обучения факультета философии и психологии / Н.М. Пинегина. – Воронеж, 2005. – 80 с.

В учебном пособии рассматриваются сущность понятия "рефлексивная культура" психолога, её психологическая структура и содержание, критерии, показатели и уровни её развития, основные психолого-акмеологические условия и факторы развития рефлексивной культуры, а также концепция инновационно-гуманистического тренинга профессионального роста как инструмента развития рефлексивной культуры психолога. Пособие предназначено для методического обеспечения учебного процесса и организации самостоятельной работы студентов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГА.....	5
1.1. Проблема исследования рефлексивной культуры.....	5
1.2. Сущностная характеристика рефлексивной культуры психолога.....	17
1.3. Критерии, показатели и уровни эффективности развития рефлексивной культуры психолога.....	32
2. ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГОВОГО МЕТОДА В ОПТИМИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГА.....	44
2.1. Активное обучение как рефлексивно-гуманистический метод развития рефлексивной культуры психолога.....	44
2.2. Акмеологический тренинг как средство развития рефлексивной культуры психолога.....	50
2.3. Динамика личностных характеристик психолога в процессе развития его рефлексивной культуры.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
ЛИТЕРАТУРА.....	76

ПРЕДИСЛОВИЕ

В различных видах профессиональной деятельности рефлексия играет огромную роль. Особенно это касается профессий сферы "человек – человек", в том числе профессии психолога. В рамках своей деятельности психолог осуществляет анализ поведения отдельных лиц и групп людей, межличностных взаимодействий, возникновения и предотвращения конфликтных ситуаций и оказывает различные виды психологической и психотерапевтической помощи.

Рефлексивная культура является базовой компонентой высококвалифицированного профессионального труда психолога. Она обуславливает интенсивность формирования его опыта, обеспечивает переосмысление содержания сознания субъекта и осознание им приёмов собственного мастерства, без чего невозможна творческая продуктивная деятельность, самосовершенствование личности, организация творческой работы. Это определяет чрезвычайную значимость включения в профессиональную подготовку студентов-психологов такой дисциплины, как "Рефлексивная культура психолога".

Согласно учебному плану факультета философии и психологии ВГУ, данный курс преподаётся на четвёртом курсе для студентов, обучающихся по специализации "социальная психология".

Настоящее пособие посвящено раскрытию сущности понятия "рефлексивная культура" психолога, её психологической структуры и содержания, критериям, показателям и уровням её развития, основным психолого-акмеологическим условиям и факторам развития рефлексивной культуры, а также концепции инновационно-гуманистического тренинга профессионального роста как инструмента развития рефлексивной культуры психолога.

Пособие отличается практической направленностью с учётом специфики развития рефлексивной культуры у психологов, а также логическим изложением материала, что делает его доступным для усвоения и понимания как преподавателями высшей школы, так и студентами. В основу пособия легло диссертационное исследование автора по освещаемой в учебном пособии проблеме.

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГА

1.1. Проблема исследования рефлексивной культуры

Базовым термином рефлексивно-гуманистической психологии является понятие рефлексии. Следовательно, для более строгого и чёткого научного определения рефлексивной культуры необходимо внимательно рассмотреть современные представления о рефлексии и её культурнообразовательном потенциале.

Анализ литературы показал, что многофункциональная природа рефлексии породила неоднозначность теоретического и экспериментального подхода к её исследованию, что привело к отсутствию в настоящее время строго научного определения этого феномена. Кроме того, формулируемые определения рефлексии практически не только довольно мало соприкасаются друг с другом, но и порой противоречат друг другу, поскольку исходят из различных методологических оснований. Однако каждая трактовка рефлексии имеет право на существование, так как в ней отражена какая-либо сторона рефлексии, её особое проявление либо то и другое одновременно. В сложившейся ситуации правомерным является подход, выражающий очерчивание границ понятия через перечисление его основных структурно-содержательных элементов.

Рефлексия - одна из фундаментальных, предельно общих категорий психологии. Она является основной, исходной в анализе самосознания. Осознанность - главная характеристика бытия человека. Человек - существо сознательное. Специфика сознательного образа жизни человека состоит в его способности отделить в представлении себя, своё "Я" от физического окружения, сделать свой внутренний мир, свою субъективность предметом осмысления, понимания, а главное - предметом практического преобразования. Именно эта способность и определяет границу, разделяющую животный (натурально-природный) и человеческий (общественно-исторический) способы бытия. Эта способность и есть не что иное, как рефлексия. Она понимается как сущность, сердцевина человеческого сознания (П.В. Баранов, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, В.П. Зинченко, Н.В. Пушкин, В.М. Розин, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов).

В психолого-педагогических исследованиях рефлексия трактуется преимущественно в интеллектуальном плане как компонент теоретического мышления (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, П. Дорнер, А.З. Зак, А.В. Захарова, И.С. Ладенко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Ю. Степанов, О.К. Тихомиров), как единица умственного действия (В.В. Давыдов) и эвристического решения

Ю.Н. Кулюткин), уровня мыслительного процесса (И.Н. Семёнов), рефлексия рассматривается также как осознание средств, способов или оснований и трудностей мыслительной деятельности (М.И. Найдёнов).

Рефлексия понимается как существенный компонент познания (Л.М. Волинская, Л.В. Кондратьев) и самопознания (В.А. Лекторский, А.П. Огурцов, Р. Харре). Р. Харре называет рефлексию "магическим

даром", который даёт человеку способность к саморегуляции и самопознанию, превращает его в личность¹.

Рефлексия привлекается в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: памяти (А.Н. Лактионов, М.М. Муканов), личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Н.И. Гуткина, В.К. Зарецкий, Г.И. Катрич, В.М. Розин, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов), понимания (Л.Н. Алексеева, Е.В. Бодрова, Е.В. Смирнова, А.П. Сопиков, Е.Г. Юдина). П. Дорнер трактует феномен рефлексии как "способность думать о своём собственном мышлении с целью его совершенствования"². Б.Г. Ананьев рассматривает рефлексивные проявления человека в виде, например, рефлексивных черт характера, которые "... завершают становление структуры характера и обеспечивают его успешность. Они наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельностью, ... способствуя образованию и стабилизации единства личности ..."³.

Немецкий психолог А. Буземан, который предложил выделить исследования по рефлексии и самосознанию в особую область и назвать её психологией рефлексии, трактует её (рефлексию) как "... всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя"⁴. Основным результатом его работ, по оценке Л.С. Выготского, состоит в экспериментальном доказательстве того, что рефлексия и основанное на ней сознание подростка представлены в развитии.

Рефлексия включена в проблематику идеального (духовного) (Э.В. Ильенков), интуиции (В.Ф. Асмус, Я.А. Пономарёв), исследования (Г. Лейбниц, В.А. Лефевр).

В социальной психологии основным контекстом изучения рефлексии являются процессы межличностного познания и взаимодействия. Разработка проблемы рефлексивных процессов в сфере общения сравнительно нова, опирается на исследования Ч. Кули, Дж. Мида, Дж. Холмса, на их концепцию "зеркального "Я", где

рефлексивное представление о себе является результатом осознанного отражения представлений о личности других людей. В отечественной психологии, начиная с работ М.М. Бахтина, рефлексия рассматривается как "пересечение двух сознаний, диалог между ними". Продолжая эту линию, И.Е. Берлянд показывает, что рефлексия не может быть усвоена из культуры в готовом виде, её становление происходит в процессе общения с

¹ Harre R. Social being / R. Harr. – L: Oxford: Blackwell, 1979. – 93 p.

² Dorner P. Self-reflection and problem solving / P. Dorner // Human and artificial intelligence. – Berlin, 1978. – P. 101-107.

³ Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А.А. Бодалёва [и др.]. – М., 1980. – Т. 2. – С. 159.

⁴ Бехтерев В.М. Сознание и его границы / В.М. Бехтерев. – М., 1988. – С. 136.

другими⁵. В.А. Лефевр указывает на возможность человека "... встать в позицию исследователя по отношению к другому "персонажу", его действиям и мыслям"⁶. Таким образом, одним из основных средств, способствующих эффективному общению, является рефлексия (Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв, Б.Ф. Ломов, Е.В. Лушпаева, И.Ю. Малисова, К. Роджерс, И.Н. Семёнов, Е.В. Смирнова, А.П. Сопиков, С.Ю. Степанов и др.).

Рефлексия играет важную роль в коммуникации (И.Е. Берлянд, Н.И. Гуткина, К.Е. Данилин, Л.А. Петровская, А.В. Петровский, З.А. Решетова, М.С. Тюрин). Она (рефлексия) позволяет организовать протекание коммуникации.

Феномен рефлексии рассматривается в контексте различных деятельностей: учебной, педагогической, трудовой, спортивной и других (Г.С. Абрамова, Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, В.С. Дудченко, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Г.П. Щедровицкий). Тем самым статус категории рефлексии может быть приравнен к статусу категории деятельности. Где есть деятельность, там возможна рефлексия, а изменение типа деятельности меняет лишь содержание рефлексии, но не меняет самой сущности рефлексирования.

Различия в рефлекслируемых содержаниях и квалифицирующих их смыслах позволяют дифференцировать виды рефлексии - интеллектуальную (экстенсивная, интенсивная, конструктивная) и личностную (ретроспективная, ситуативная, перспективная), которые, наряду с рефлексией коммуникативной, кооперативной и синтетической (экзистенциальной и культурной) составляют типологию рефлексивных процессов (И.Н. Семёнов). При этом кооперативная и коммуникативная рефлексии выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредствующих их процессах общения, а интеллектуальная и личностная - в индивидуальных формах проявления мышления и сознания. Исходя из этого, субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; б) представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного "Я" как

индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним. Одновременное взаимодействие выделенных видов рефлексии определяет динамику, продуктивность и творческий характер профессиональной деятельности психолога.

В основе различных видов рефлексии лежит принципиально одинаковый механизм. По своему существу рефлексия, согласно С.Л. Рубинштейну, всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы

⁵ Берлянд И.Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения / И.Е. Берлянд // Методологические проблемы психологии личности. – Кемерово, 1982. – С. 134-144.

⁶ Слостёнин В.А. Педагогика : инновационная деятельность / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – С. 115.

любого непосредственно, "автоматически" текущего процесса или состояния⁷. По мысли Н.Г. Алексева, одним из первых условий её разворачивания является полная остановка, прекращение естественного хода какого-либо процесса⁸. Г.П. Щедровицкий общий механизм рефлексии описал в виде модели "рефлексивного выхода" субъекта за пределы совершаемой деятельности⁹. Для того, чтобы появилась рефлексия, необходимы:

- полная остановка процесса, ситуации, действия и т.д. На этой стадии происходит различение себя и осуществляемого действия;
- фиксация случившейся остановки. Фиксация может проходить в форме рече-действия, мысле-действия (О.С. Анисимов), другого движения, другой схемы действия. Главное, чтобы было иное, чем было до того;
- остановка и фиксация в совокупности являются основой осознания или объективации (по Д.Н. Узнадзе);
- обобщение объективированного созерцания;
- отчуждение от него, освобождение от пристрастного отношения к нему.

Этот процесс может быть представлен в виде следующей схемы:



Таким образом, рефлексия останавливает, фиксирует процесс деятельности, обеспечивает устранение разрывов в существовании деятельности, трансформирует явное из неявного.

Рефлексия реализует следующие функции:

- познавательная (Дж. Локк);
- поиск основания знания (Г. Гегель);
- выход за пределы непосредственного (Г. Гегель);
- движущая сила развития духа (Г. Гегель);
- освобождение сознания от объекта (И.Г. Фихте);
- осознание непосредственного знания (Л. Нельсон);
- источник нового знания (А.А. Митюшин);
- совершенствование мышления (П. Дорнер);
- конструирование своего поведения (Г. Блумер, Р. Харре, Б.И. Хасан);
- самоконтроль, самооценка (В.А. Башанов, Г.И. Катрич);

⁷ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2000. – 705 с.

⁸ Алексеев Н.Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры современного специалиста / Н.Г. Алексеев // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалистов. – Новосибирск, 1984. – С. 100-102.

⁹ Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М., 1995. – 759 с.

- ретроспекция, критический анализ, логическое обоснование, обобщение, систематизация, творческая разработка целей, ценностей, программ (М.И. Найденов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов);
- интеграция (А.М. Матюшкин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов);
- развитие деятельности (О.С. Анисимов, С.А. Голицын, А.В. Лекторский, В.С. Швырев);
- регуляция деятельности (А.Г. Огурцов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов);
- снятие затруднения в деятельности (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий);
- акме-фактор профессионализма (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, Н.Б. Ковалёва, С.Н. Маслов, О.А. Полищук, И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов).

Проведя анализ вышеизложенных тезисов, можно выделить несколько групп функций рефлексии:

- первая группа связана с познавательными функциями, ретроспекцией;
- вторая группа связана с совершенствованием, развитием, творчеством;
- третья группа связана с конструированием, переосмыслением;
- четвёртая группа связана с регуляцией;
- пятая группа связана с критикой, контролем, обоснованием, оценкой;
- шестая группа связана с интеграцией, организацией;
- седьмая группа связана с выходом за пределы деятельности.

Целесообразно выделить одну, наиболее общую, функцию рефлексии в деятельности.

"Если деятельность не завершается и потребность остаётся неудовлетворённой, то неудовлетворённая потребность сохраняет свою активность. В случае затруднений при удовлетворении потребностей или при достижении поставленной цели человек вовлекается в рефлекссию, перестаёт действовать и начинает осмысливать ситуацию, причину затруднения в действии и способ выхода из затруднения. Так как мешающим фактором может быть разное, то раскрытие причин приостановки или неприемлемой деформации деятельности и становится содержанием рефлексивной функции, вместе с нахождением пути стабилизации деятельности"¹⁰. Рефлексивность начинается там, где

возникает отклонение от образца. Она приводит к сдвигу в образцах, к изменению схем деятельности и мысли. Но сам этот сдвиг не есть рефлексия, это объективация рефлексии, её отклонение в некоторых объективно фиксируемых процессах. Рефлексия блокирует движение

¹⁰ Анисимов О.С. Методологическая версия категориального аппарата психологии / О.С. Анисимов. – Новгород, 1990. – 333 с.

мысли и действия к прежним образцам и вместе с тем открывает новые горизонты перед мышлением и действием.

Чтобы выйти из затруднения, необходимо прекратить действовать, понять, что произошло. Надо выйти из действия в другое пространство - пространство рефлексии. Выход из действия совмещается с интенцией возврата. Преодоление затруднений может быть реализовано в двух ситуациях: ситуации развития и ситуации функционирования деятельности. Если речь идёт об обеспечении функционирования деятельности, то рефлексия направлена на сохранность нормы деятельности и адаптации к ней всех реальных процессов. В ином случае рефлексия обеспечивает коррекцию норм деятельности. Эта функция наиболее специфична для рефлексии.

Таким образом, ведущая функция рефлексии - преодоление затруднения в деятельности через развитие самой деятельности. Рефлексивная функция совмещает три исходные ориентации: познавательную, критическую и нормирующую.

Учитывая проанализированные нами положения, перейдём к определению содержания рефлексии. Для этого обратимся к работам ряда авторов, которые давали то или иное толкование этому понятию.

Дж. Локк полагал что, это "... наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы её проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности"¹¹.

И. Кант рассматривает рефлексию в связи с исследованием оснований познавательной способности, априорных условий знания и толкует её как неотъемлемое свойство "рефлектирующей способности суждения". Именно благодаря рефлексии производится образование понятий. Рефлексия не имеет дела с самими предметами, чтобы получать понятия прямо от них, она есть осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено.

Рассудочная рефлексия как необходимый момент познавательного процесса, как форма саморазвёртывания духа, как основание, позволяющее переходить от одной формы духа к другой (Г. Гегель).

Созерцание своего созерцательного действия с фокусировкой на механизме созерцания (И.Г. Фихте).

Всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя (А. Бузман).

Механизм развития личности, концентрированное самоотражение, самоосмысление. Рефлексия постоянно фиксирует несоответствие "Я"

¹¹ Локк Дж. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк // Избранные философские произведения. – М., 1960. – Т. 1. – 430 с.

самому себе (его рассогласование внутри себя) и осмысляет его с точки зрения иной инстанции "Я" (С.В. Кузнецов, В.М. Розин).

Способность думать о своём собственном мышлении (П. Дорнер).

Специфическая особенность теоретического мышления, осознание мыслительных процессов (В.В. Давыдов).

Способность стать в позицию наблюдателя по отношению к своему телу, действиям, мыслям и по отношению к другому (В.А. Лефевр).

Познание себя и другого (социальная перцепция) (А.А. Бодалёв, Л.В. Кондратьев).

Осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнёром по общению (И.С. Кон, Ч. Кули, Дж. Мид, Дж. Холмс). Рефлексия – своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, "... глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнёра по взаимодействию, причём в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя"¹².

Размышление за другое лицо, способность понять, что думает другое лицо (Е.В. Смирнова, А.П. Сопиков).

Осознание акта и формы мысли (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн).

Самопознание человеком своего духовного мира (Н.И. Конюхов).

Осмысление своих собственных действий и состояний (Н.И. Конюхов).

Действия с собственными действиями (К. Дункер). Суть таких рефлексивных действий в том, что они позволяют человеку учиться на собственных ошибках. Так, К. Дункер подчёркивает, что "учение на ошибках" играет в процессе решения интеллектуальной задачи такую же важную роль, как и в жизни. В то время как простое понимание, что не годится, может привести лишь непосредственно к вариации старого приёма, выяснению того, почему это не годится, осознание основ конфликта имеет своим следствием соответствующую определённую вариацию, корректирующую осознанный недостаток предложенного решения.

Вербализация (облечение в слово) действий, словесный отчёт о действии (Н.И. Кузнецова).

Осознание общего в действии; умение обозначать действие (Д.Б. Богоявленская).

Этап в развитии высшей психической деятельности (Я.А. Пономарёв).

Исследование процесса получения знания, осознание себя как познающего, самоконтроль, самооценка, коррекция исследования (Г.И. Катрич, И.С. Ладенко).

¹² Кон И.С. Открытие "Я" / И.С. Кон. – М., 1978. – С. 110.

Процесс переосмысления (И.Н. Семёнов).

Осознание средств, способов или оснований и трудностей мыслительной деятельности (И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов).

Проведя процедуру группирования вышеизложенных функций рефлексии и их содержаний, можно обнаружить, что каждая из них отражает определённый аспект рефлексии:

- функция познания (наблюдение, созерцание, рассмотрение, отражение, познание, исследование);
- функция критики (оценка, контроль, коррекция);
- функция перенормирования (переосмысления).

Таким образом, многие из выявленных рефлексивных процессов входят в функциональные звенья самого процесса рефлексирования. Целостность процесса рефлексирования заключается в анализе и психической переработке информации. Отсюда рефлексия понимается как анализ осуществляемой деятельности, направленный на выявление причин затруднения и коррекцию способа деятельности.

Рассмотрим соотношение рефлексии и общения, рефлексии и коммуникации, рефлексии и мышления, рефлексии и сознания.

"Общение - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнёра"¹³.

О.С. Анисимов связывает возникновение общения с необходимостью преодоления людьми друг друга в процессе удовлетворения "своих" потребностей, при попытке привлечь другого человека как предмет потребности, но без учёта его субъективных качеств и интересов. Одной из возможностей преодоления возникшего сопротивления выступает выход в совместную рефлексия с направленностью на согласование способов взаимодействия¹⁴. Тем самым рефлексия выполняет функцию регуляции взаимодействия.

Кроме того, одним из основных процессов познания другого человека является идентификация (уподобление). Идентификация - это механизм постановки субъектом себя на место другого, что проявляется в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Этот вид идентификации позволяет моделировать смысловое

поле партнёра по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания и вызывает соответствующее поведение. Идентификация позволяет преодолевать иллюзорные и поверхностные представления о партнёре и ускоряет приход к согласованности. Таким образом, рефлексия и общение

¹³ Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997. – С. 355.

¹⁴ Анисимов О.С. Методологическая версия категориального аппарата психологии / О.С. Анисимов. – М., 1990. – 333 с.

могут быть связаны двояко: общение может обслуживать рефлексию, а рефлексия может обслуживать общение.

Коммуникация в целом проявляется как слой общения, оформляет взаимодействие в общении. Основой коммуникационного процесса является введение и трансформация информации как выражения мысли участников этой процедуры. Основную роль играет культура использования всех знаковых средств как предметов культурного типа. Они, в силу своей конструктивности и социо-культурного происхождения, предполагают усвоение и подчинение способам, нормам оперирования, что делает возможным создание образов нового типа - значений, понятий, категорий - и формирование механизмов сознания. Систематическое применение языковых средств в рефлексивной коммуникации позволяет всё дальше отходить от случайности в рефлексии. Рефлексия знакового оперирования, мыслекоммуникации, специфика языка ведёт к вычленению самосознания. Вне их развития нельзя прийти к рефлексивной культуре.

Проработка понятия рефлексии как предмета изучения в рамках психологии позволяет сделать вывод о том, что рефлексия уже заняла вполне определённое место в категориально-онтологическом строе психологической науки на современном этапе её развития.

Понятие "культура" в научной литературе представлено как многозначное, многоаспектное (А.И. Арнольдов, Л.М. Архангельский, В.И. Бакштановский, Б.С. Братусь, С.Н. Иконников, Д.М. Станков, А.И. Титаренко, А.К. Уледов и др.). Авторы подчеркивают полифункциональность культуры, отмечают её социальный характер, гуманистическую направленность¹⁵.

Анализируются такие виды культуры: организационная культура (Р. Лавл), инновационная культура (В.И. Долгова), информационная культура (Ю.П. Мелентьева), психологическая культура (Н.Т. Селезнёва), а также культура мышления (О.С. Анисимов).

Наиболее широким вариантом понимания культуры является её энциклопедическое определение: "Культура (от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Понятие "культура" употребляется

для характеристики определённых исторических эпох, конкретных обществ, народностей и наций, а также специфических сфер деятельности или жизни (культура труда, политическая культура); в более узком смысле - сфера духовной жизни людей. Включает в себя предметные результаты деятельности людей (машины, сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы морали и права и т.д.), а также

¹⁵ Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию / А.И. Арнольдов. – М., 1992. – 240 с.

человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрения, формы и способы общения людей)"¹⁶. Отсюда видно, что культура - это одновременно деятельностная и личностная характеристика человека. Она отражает меру осознания и отношения человека к самому себе.

Многие авторы выводят понятие "культура" из её генетической связи с человеческой деятельностью. Они выделяют в культуре прежде всего программирующую функцию (М.С. Каган, Э.С. Маркарян, В.М. Межуев). "Культура есть то, что люди производят и как они производят"¹⁷. Под производством при этом понимается вся совокупная человеческая деятельность, являющаяся социокультурной активностью людей. Культура понимается и как совокупность механизмов, опосредующих внешнее и внутреннее отношения человека, она позволяет реализовывать антиэнтропийную функцию. В ином понимании культура состоит в овладении логическими законами изложения результатов познания как нормами организации понятийного аппарата мысли. Ряд авторов изучают культуру конкретной общности людей в целом. М. Кубр понимает культуру как систему коллективно разделяемых ценностей, убеждений, традиций и норм поведения, присущих определённой группе людей. Дж. Хоффстед даёт функциональное определение культуры в организации: "Культура - это коллективное программирование человеческого разума, которое отличает членов одной группы людей от другой. Культура в этом смысле является системой коллективных ценностей"¹⁸. Во фрейдизме культура выступает как механизм социального подавления.

Таким образом, в определениях культуры выделены когнитивные компоненты (интеллект); мотивационно-ценностные компоненты (мировоззрение, нравственное развитие, уровень эстетического восприятия). Обозначен и уровень коммуникативной компетентности ("способы и формы общения людей"). Понимание культуры как коммуникации, как совокупности интерперсональных связей наиболее полно развито в работах М.М. Бахтина¹⁹. Наряду с когнитивным компонентом в культуре выделяют и духовный компонент. Культура

предстаёт как: область "духовной свободы" человека, лежащая за пределами его природного и социального; как специфическая система ценностей; как потребность человека в самопознании; как постоянная готовность к саморазвитию и самосовершенствованию и т.д.

Однако психологическая культура не раскрывается как самостоятельное понятие ни в одном из существующих отечественных

¹⁶ Культура // Советский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 678.

¹⁷ Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание : Избранные статьи / М.С. Каган. – Л., 1991. – С. 19.

¹⁸ Hofstede G. Culture and organizations / G. Hofstede // International studies of Management organization. – 1981. – № 4. – P. 18.

¹⁹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 424 с.

психологических словарей. Вместе с тем, она как особый феномен активно обсуждается отечественными психологами. О.И. Даниленко определяет психологическую культуру как "... совокупность средств, способов, инструментов, позволяющих человеку поддерживать оптимальный уровень своего психического функционирования. При этом психологическая зрелость личности характеризуется, в частности, тем, что у человека формируется богатая психологическая культура..."²⁰. Е.Н. Богданов различает научное и обыденное употребление термина "культура". Обыденный смысл - всегда оценочный; научный - сущностный, включающий оценочный подход к культуре, как одному из моментов научного овладения предметом деятельности. Культура формируется сознательно, целенаправленно, на основе использования специальных средств воспитания и обучения. С другой стороны, это результат самовоспитания, самосозидания, свидетельствующий о социальной зрелости личности, её способности решать важные для себя и общества задачи. Воплощённая в формах индивидуального опыта культура (культурность) как некая целостность представляет собой гармонию культуры знаний и мышления, культуры творческого действия, культуры чувств, общения, поведения. Личность как субъект культуры отличается социальной устойчивостью, продуктивной включённостью в общественную и профессиональную жизнь, психологическим комфортом. Таким образом, для успешности вхождения в культуру человек должен найти в ней своё место, определить систему своих взаимоотношений с культурой.

Сказанное выше является основанием для уточнения понятия культуры. Взяв в качестве объекта исследования не всю культуру, а лишь её рефлексивный аспект, необходимо абстрагироваться от некоторых атрибутов этого чрезвычайно широкого и общего понятия, ограничившись акцентом на его психолого-акмеологической составляющей, которая непосредственно связана с содержанием категорий рефлексии, акме, творчества и проблемами развития инновационности и эффективности профессиональной деятельности психолога. Культура - это система норм деятельности, созданных на основании нравственных, ценностных и интеллектуальных критериев.

В связи с тем, что каждое из образований (культура и рефлексия) изучалось в качестве самостоятельного аспекта и, с точки зрения накопленного знания, актуальным и своевременным является изучение их взаимообусловленности, Э.Г. Юдин считает, что "... рефлексия - это поиск логических и иных (нравственных, ценностных, эмоциональных и прочих)

²⁰ Даниленко О.И. Психологическая культура и душевное здоровье человека / О.И. Даниленко // Психологическое обеспечение психического и физического здоровья человека. Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. - М., 1989. - С. 16-19.

оснований и форм духовной жизни, культуры в целом"²¹. Относительно профессиональной деятельности О.С. Анисимов полагает, что культура деятельности и мышления предполагает своей основой рефлексию деятельности и мышления, разработку и применение средств организации рефлексии.

Исходя из сказанного, под **рефлексивной культурой** понимается **система способов организации рефлексии, построенных на основе ценностных и интеллектуальных критериев.**

Рефлексивная культура включает в себя: готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределённости, гибкость в принятии решений, стремление к реализации нововведений и инноваций, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личного опыта. Она обеспечивает раскрытие и реализацию профессиональных возможностей при постановке и решении творческих задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Такое понимание рефлексивной культуры объясняет возможность творческого отношения человека к своему профессиональному становлению, к себе как уникальной личности, к способам своего общения с другими и культурой в целом.

Исходя из определения, выделяется типология рефлексивных культур:

- по ценностным основаниям - гуманистический и негуманистический типы;
- по концептуальным основаниям - естественнонаучный, технический и гуманитарный типы;
- по проблемно-задачным основаниям - проблемный и задачный типы;
- по нормативным основаниям - целевой, проектный, программный, технологический и другие типы рефлексивной культуры.

Следует отметить исследования рефлексивной культуры С.Н. Маслова, С.Ю. Степанова и И.Н. Семенова. С.Ю. Степановым и И.Н. Семеновым разрабатывается концепция рефлексивно-гуманистической культурадигмы как общей основы для совмещения аксиологических (гуманистические ценности и идеалы), методологических (гуманитарные способы описания и схемообразования знания) и

гносеологических ("субъект-субъектные" познавательные отношения) аспектов рефлексивной культуры. Рефлексивная культурадигма в психологии и акмеологии в целом характеризуется следующими чертами. Во-первых, эти дисциплины обращаются к проблематике рефлексии как социально значимому феномену в современных условиях глобальных

²¹ Юдин Э.Г. Отношения философии и науки как методологическая проблема / Э.Г. Юдин // Философия в современном мире. Философия и наука. – М., 1972. – С. 172-173.

перемен в общественном бытии и сознании, причём рефлексивная культура-идея задаёт ценности, идеалы, эталоны психического развития человека как открытой, мобильной, целостной, саморазвивающейся личности, совершенствующей и качественно расширяющей свои возможности и культивирующей способности в процессе непрерывного творчества, связанного с конструктивным преодолением стереотипов поведения, шаблонов мышления, устоявшихся в общении и в быту мнений. Во-вторых, на теоретико-онтологическом уровне выделяется понятие рефлексии в качестве одной из центральных категорий психологической науки, обеспечивающей целостное увязывание и реинтерпретацию других психологических категорий и понятий в единой концептуальной системе, поскольку позволяет объяснить закономерности рефлексивного развития новообразований в лежащих за ними психологических реальностях. В-третьих, задаётся особая рефлексивно-инновационная среда, способствующая проникновению культуры рефлексивно-методологического мышления и деятельности во все формы профессиональной работы психолога и акмеолога.

Понимание рефлексивной культуры базируется на результатах разработок О.С. Анисимова, А.Л. Емельянова, И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова и Г.Н. Щедровицкого. В них введена иерархическая система ценностей рефлексивности. А.Л. Емельянов указывает, что исходная ценность рефлексии - развитие деятельности; затем - такое развитие исходной деятельности, которое не игнорирует эту деятельность, какой бы неудачной она не была. Далее осуществляется переход к существенному развитию исходной деятельности. Наконец, происходит локальное развитие деятельности (трансформируется та её сторона, которая стала причиной затруднения.) Эта иерархия ценностей позволяет деятельности развиваться, находясь в гармонии с другими компонентами системы деятельности, в которую она включена, со всем универсумом деятельности.

1.2. Сущностная характеристика рефлексивной культуры психолога

Крайне важно определить и описать сущностную характеристику рефлексивной культуры психолога, которая вытекает из содержания и форм его профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность человека в отличие от других видов деятельности (игровой, учебной, трудовой) состоит в том, что она предполагает обязательную рефлексивность на содержание предмета этой деятельности²². Для психолога в качестве такового выступает психическая реальность человека. По мнению Г.С. Абрамовой, психическую реальность

²² Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. – Обнинск, 1993. – 56 с.

можно представить следующим образом: каждый последующий период жизни человека отличается от предыдущего тем, что появляются качественно новые отношения человека с собой и с другими людьми²³. Удержать психическую реальность как предмет профессиональной деятельности психолога можно тогда, когда его действия направлены на свойства этой реальности и отвечают законам ее существования. Психолог несет человеку знание именно о нем, используя обобщенное представление о людях вообще. Он выступает как исследователь индивидуальной жизни человека. Воздействуя на нее, получая необходимую для этого психологическую информацию, психолог становится (пусть на время) частью жизни другого человека.

Практика воздействия на другого человека с применением психологической информации о нем делится на несколько видов профессиональной деятельности психолога, которые отличаются мерой воздействия и степенью ответственности последнего за течение индивидуальной жизни человека. Психологическая диагностика, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психотерапия отличаются как виды профессиональной деятельности психолога не только разными задачами, но и средствами воздействия на другого человека. Во всех видах профессиональной деятельности психолог несет личную ответственность за точность полученной психологической информации и оказание профессионального воздействия. Степень ответственности и её осознание являются необходимыми условиями для его профессиональной рефлексии. "Практик становится настоящим профессионалом, если он рефлексивизирует собственную практику, по крайней мере, прилагает к её осмыслению специальные усилия. Иначе мы имеем дело с психологической практикой, подобно "всаднику без головы"²⁴. Кроме того, рефлексивная деятельность стимулирует, обогащает, усиливает развитие профессиональных качеств.

Рефлексия не сводится к имеющимся у человека мышлению, сознанию, самосознанию, воле и другим психическим феноменам. Она интегрирует все психические функции и механизмы.

В рефлексии выделяется следующая последовательность осуществления процессов: фиксация затруднения в деятельности, выход из деятельности в пространство рефлексии, реконструкция ситуации,

определение причин затруднения, перепроектирование действия, выход из пространства рефлексии в пространство деятельности, осуществление деятельности. Рефлексия считается ставшей тогда, когда налажен непрерывный замкнутый цикл этой последовательности процессов.

Рефлексия может быть направлена как на деятельность целиком, так и на какие-то ее отдельные стороны.

²³ Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М., 1996. – 224 с.

²⁴ Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. – М., 1996. – С. 19.

Рефлексивные процессы, в зависимости от типа организации деятельности, могут обеспечивать либо сохранение прежнего способа действия, либо его изменение.

Профессиональная деятельность и рефлексия находятся друг с другом в неразрывном единстве: изменения в деятельности рано или поздно приводят к изменению в рефлексии, изменения в рефлексии ведут к изменениям в деятельности. Изменения в профессиональной деятельности происходят быстрее, если рефлексии придается культурная форма.

Развитие рефлексии невозможно без влияния на этот процесс культуры. Критериальная форма бытия культуры состоит в фиксации существенности как будущего фактора организации деятельности, оценивания, чувствования, переживания и т.д. Вместе с внесением культурного основания в рефлексию у человека возникает противоречие между прежней логикой достижения своих интересов и логикой подчинения содержанию культурных единиц, критериальной базы. Противоречие снимается трансформацией самой субъективности. Сначала человек не понимает и не принимает содержание культурного предмета и происходящей на его базе нормы только потому, что оно расходится с готовностью к реализации своих интересов и прежних норм, а также с отсутствием способности к реализации новой нормы. Зависимость удовлетворения прежних потребностей от реализуемости новых норм вынуждает перестраивать мотивацию, внутреннюю для деятельности. Человек открывается к новому содержанию мотивов, к ценностям, а затем и интериоризирует их, превращая в "свои".

Итак, рефлексивная культура - это система средств (критериев) и норм осуществления рефлексивного процесса, вытекающих из содержания критериальной базы. Эта система средств и норм должна отражать собою существенное рефлексивных процессов, быть непротиворечивой, полной и достаточной для неслучайной организации рефлексивных процессов любой сложности. Кроме того, она не должна вести к разрушению психики человека, обязана быть "экологичной" относительно человека.

Выделяют следующие уровни рефлексивной культуры.

Докультурный уровень - все рефлексивные процессы протекают стихийно, неорганизованно и результат рефлексии случаен.

Культурный уровень - рефлексии придается организованный, целенаправленный характер. В культурном уровне различаются

интеллектуальный (достаточно хорошо отчуждаемый, зафиксированный в языке слой рефлексивной культуры) и духовный (мало отчуждаемый слой рефлексивной культуры, базирующийся на системе ценностей) подуровни. Интеллектуальный подуровень включает в себя: нормативно-познавательный (опирается на способности оперировать и применять ситуационные представления и нормы для организации рефлексивных

процессов), концептуальный (опирается на способности оперировать и применять концепции, теории, понятия для организации рефлексивных процессов) и проблемный (опирается на способность соотносить ситуационные и теоретические типы представлений и применять результаты соотнесения для организации рефлексивных процессов) аспекты рефлексивной культуры. Её духовный подуровень определяется наличием ценностей как особых психологических образований в духовной сфере личности психолога. Ценности нельзя передать, они не отчуждаемы от субъекта, их можно только "вырастить".

Структура рефлексивной культуры может быть представлена через структуру психических процессов и их свойств, личностных качеств, знаний и умений психолога. Она является результатом их синтеза. Кроме того, сущностные компоненты рефлексивной культуры тесно сопряжены с реализацией задач и функций профессиональной деятельности психолога. Для определения структуры и содержания профессиональной деятельности психолога воспользуемся функциональной моделью профессиональной деятельности педагога, разработанной Н.В. Кузьминой²⁵. Выделенные ею функциональные элементы профессиональной деятельности педагога с успехом могут быть применены для изучения любой другой профессиональной деятельности, в нашем случае - профессиональной деятельности психолога, потому что они охватывают все характерные для всякой профессиональной деятельности моменты.

Профессиональная деятельность психолога включает в себя следующие функциональные элементы: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский.

Гностический элемент профессиональной деятельности психолога содержит действия, направленные на анализ существующей ситуации, анализ и обработку поступающей информации, постановку целей и соответствующих им задач, а также анализ полученных результатов, систематизацию и обобщение результатов психологической помощи в работе с клиентом, корректировку труда психолога и т.п.

Проектировочный компонент включает в себя действия психолога, которые направлены на выработку гипотезы в решении профессиональных задач, определение альтернативных направлений и возможных путей достижения поставленных целей, разработку направлений и мероприятий для психологического обеспечения сферы труда и жизни клиентов.

Конструктивный компонент психологической деятельности обеспечивает умение правильно вырабатывать стратегию, тактику и технику эффективного труда, учитывая неопределённость психологической ситуации, в которой работает психолог, а также построение конкретных планов для достижения предполагаемых результатов.

²⁵ Кузьмина Н.В. Способности, одарённость и талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.

Коммуникативный компонент содержит действия психолога, направленные на установление таких взаимоотношений с клиентами, которые обеспечивают достижение поставленных целей. Отличительной особенностью работы психолога является его постоянное, непрерывное общение с людьми. Общение является формой, в которой осуществляется психологическая деятельность.

Организаторский компонент включает в себя организацию психотерапевтической, коррекционной, консультационной и развивающей работы с клиентами, постоянное совершенствование личной, общей и психологической подготовленности, овладение творческим стилем профессиональной деятельности.

Анализируя структуру деятельности психолога, возможно выделить следующие структурные компоненты рефлексивной культуры - **перцептивный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, оценочный, поведенческий (регулятивный).**

Объектом профессиональной деятельности психолога является самое уникальное и "хрупкое" существо - человек, его душа, его психика, его жизнь. И в первую очередь для психолога очень важна способность видеть другого человека, адекватно воспринимать его, себя, свои возможности и профессиональные способности, а для этого надо уметь "войти" во внутренний мир другого, а также быть конгруэнтным самому себе. Поэтому важным компонентом рефлексивной культуры психолога является **перцептивный** компонент. В основе его функционирования лежит процесс восприятия. Объектом восприятия психолога является человек, его внешние характеристики и проявления. Целенаправленное восприятие внешних признаков другого человека и соотнесение их с личностными характеристиками является основой развития перцептивного компонента рефлексивной культуры психолога.

Свойствами процесса восприятия являются: объем - количество внешних характеристик, которые может воспринимать человек в течение одной фиксации; адекватность - соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта; полнота - степень этого соответствия; быстрота - время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления; апперцепция - связана с избирательностью, которая зависит от прошлого опыта человека, от общего содержания его психической деятельности и индивидуальных особенностей; осмысленность - существует на уровне сознания, характерном для конкретной личности; категориальность - характеризуется тем, что воспринимающий человек относит воспринимаемого к какой-либо

категории или классу, например, по физическим или социальным критериям; эмоциональная окрашенность - в восприятии других людей всегда присутствует элемент оценочности, тесно связанный с мотивационно-ценностной структурой личности.

Функционирование и развитие перцептивного компонента рефлексивной культуры предполагает наличие у специалиста следующих психологических знаний.

1. Знание структуры межличностного восприятия.

Структура межличностного восприятия включает в себя: субъект межличностного восприятия, объект межличностного восприятия и сам процесс межличностного восприятия.

В процессе восприятия субъект фиксирует у объекта как физические характеристики, так и социальные. К физическим характеристикам относятся: телосложение, рост, возраст, пол, невербальные выражения, которые могут соответствовать либо временному состоянию, либо являются общей характеристикой личности. Социальные характеристики включают в себя: внешние (формальные ролевые характеристики и межличностные ролевые характеристики) и внутренние (система диспозиций личности, структура ее мотивов и т.д.).

2. Знание механизмов межличностного восприятия.

Важнейшими механизмами межличностного восприятия, которые были изучены в психологии, являются:

а) идентификация - понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним;

б) социально-психологическая рефлексия - понимание другого путем размышления за него;

в) эмпатия - понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания;

г) стереотипизация - восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы и др.²⁶

Важной особенностью межличностного восприятия является не столько восприятие качеств человека, сколько восприятие его во взаимоотношениях с другими людьми (восприятие предпочтений в группе, структуры группы и т.д.).

Считаем необходимым более подробно остановиться на понятиях "эмпатия", "идентификация" и "децентрация", так как они являются профессионально важными качествами психолога.

Эмпатия - способность вчувствоваться в другого - это попытка проникнуть в метафизическое одиночество другого, способность "резонировать" с чувствами другого. Механизм эмпатии позволяет

психологу помочь клиенту раскрыться. Клиент выбирает чаще того психолога, который его понимает²⁷.

Эмпатия (дословно "чувствование внутрь") - глубокое чувство, передающее духовное и эмоциональное единение двух личностей. В ранних использованиях термина "эмпатия" в философских трудах ему

²⁶ Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1999. – 376 с.

²⁷ Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопр. психологии. – 1993. – № 4. – С. 61-68.

соответствовал смысловой эквивалент "симпатия". Именно в этом глубоком и несколько загадочном процессе эмпатии возникает взаимное понимание, воздействие и другие значимые отношения между людьми.

Симпатия может выступать в низшей форме - как эмоциональное заражение - и в высшей - как сочувствие и сопереживание²⁸. Сопереживание чаще всего рассматривается как эгоистическое чувство. Сочувствие предполагает идентификацию чувств субъекта с переживаниями другого в форме альтруистического акта.

Эмпатия - феномен аффективно-когнитивной природы. Механизмом эмпатии, по мнению И.М. Юсупова, является эмоционально-интеллектуальная децентрация субъекта при проникновении его в состояние эмпатируемого объекта.

Когнитивная форма эмпатии понимается как акт подсознательного опережающего отражения свойств познаваемого объекта при дефиците информации о нем. Место когнитивного компонента определяется познавательным содержанием переживаний в форме образов, моделей, схем, обобщений. Связь аффективного и когнитивного компонентов заключается в их функциональной и каузальной зависимости. Возникновение эмпатии у психолога к клиенту предполагает децентрацию, которая позволяет ему представить роль клиента и его чувства в проблемной ситуации. Отождествление психолога с клиентом может быть настолько сильным, что сопровождается порой физиологическими сдвигами.

Децентрация - это механизм преодоления эгоцентризма личности, её способность воспроизвести внутри себя эмоциональное состояние другого человека, которое она наблюдает. Проявление децентрации во многом зависит от типа сложившихся межличностных отношений партнеров по взаимодействию и их индивидуально-психологических характеристик.

При несоответствии ролевых и эмоциональных ожиданий клиента поведению и реакциям психолога у него возникает эмоциональный дискомфорт, разрушающий полноценное взаимодействие.

Процессы сопереживания людьми друг другу обеспечивают связывание и координацию эмоциональных переживаний, создавая сходное эмоциональное восприятие ими окружающей действительности.

Термин "идентификация" буквально обозначает отождествление себя с другим. Это самый простой способ понимания другого человека.

Очень важно понимать, что эмпатия, идентификация и децентрация тесно переплетаются и взаимодействуют друг с другом.

3. Знание индивидуальных различий невербальных проявлений людей. "Прочтение" психического содержания на основе невербального

²⁸ Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание / И.М. Юсупов. – Казань, 1993. – 254 с.

поведения является частной проблемой межличностного познания, но очень важной.

Невербальное поведение выступает и как условие познания партнеров по общению, и как форма обращения друг к другу. Невербальное поведение - это высшая форма существования психического, поэтому именно она становится предметом наблюдения в другом человеке.

4. Знание индивидуальных особенностей речевого поведения людей. Важным элементом знаний, входящих в перцептивный компонент рефлексивной культуры, является знание индивидуальных особенностей речевого поведения партнеров по общению. Речь - это сложившаяся форма общения, опосредованная языком. Она является средством передачи информации, экспрессии, психологического воздействия.

В случае расхождения между вербальным и невербальным компонентами в общении последний будет определяющим. Этот вывод явился результатом экспериментов А. Мехрабиана и И. Ферриса. В них были объединены интонация, мимика и вербальное сопровождение трех состояний: безразличия, приязни и неприязни. В результате были получены данные о ведущей роли мимики, затем интонации и только потом речи в опознании этих состояний.

Характеристики речи и голоса оказывают значительное влияние на образование впечатления о человеке.

5. Знание особенностей восприятия ситуаций взаимодействия. Различные исследования показали, что человек реагирует на конкретную ситуацию взаимодействия, которая во многом может предопределять его действия.

Профессиональная деятельность психолога - это, в первую очередь, мыслительная деятельность. Психолог решает бесчисленное множество разнообразных творческих задач, принимает важные и ответственные решения. Важным компонентом его профессиональной деятельности является когнитивный компонент. Поэтому обратимся к анализу соответствующего ему компонента рефлексивной культуры - когнитивному.

Когнитивный компонент - получение новой информации, ее структурирование, анализ. Свойствами мыслительных процессов, участвующих в развитии рефлексивной культуры, являются: гибкость - обеспечивает решение мыслительных задач, связанных с познанием окружающих людей; темп - т.е. как быстро осуществляются решения поставленных задач; самостоятельность - способность поставить новую задачу и найти способы ее самостоятельного решения, не прибегая к

помощи других людей; глубина - обеспечивает умение психолога проникнуть в сущность сложнейших вопросов, увидеть проблему, пути ее решения; критичность - умение психолога объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы.

Кроме того, в когнитивный компонент рефлексивной культуры может быть включён личный опыт психолога, его знания, умения и навыки. Это сравнительно самостоятельная система, которая выполняет функцию стабилизации психики индивида. Если для поведения в новой ситуации может успешно использоваться готовая когнитивная система психолога, то, как правило, проблемы не возникают. Необходимость её изменения влечет за собой и возникновение проблем психической регуляции. Чем больше и глубже необходима перестройка когнитивной системы, тем в большей степени меняется психическое состояние психолога, тем выше вероятность возникновения проблем психической регуляции.

Когнитивный компонент рефлексивной культуры психолога рассматривается как поворот сознания, в результате которого появляется возможность увидеть себя, свое мышление, своё сознание как бы "со стороны". Этот аспект мыслительной работы расширяет поле осознаваемых элементов мышления и деятельности психолога, способствует осмыслению помех и затруднений в конкретной ситуации, нахождению способов их преодоления.

Психологическое мышление - особенность профессионального мыслительного отражения действительности, проявляющаяся в умении выявлять психологические факты, ситуации, явления, проникать в их природу, сущность, создавать модели таких фактов и ситуаций, проектировать их, прогнозировать возможные исходы в их проявлении или протекании и понимать свою роль в этом процессе.

Мышление психолога должно опираться на развитую наблюдательность, чувствительность - важнейшую основу предвидения, без которого невозможна психологическая деятельность.

Кроме того, когнитивный компонент рефлексивной культуры включает в себя знания о профессиональной этике, представления о нравственности и нравственных проблемах. Мера ответственности психолога за результаты психологического процесса выдвигает этическую проблематику на первое место при профессиональной подготовке психологов. К. Юнг писал: "По мере накопления опыта и накопления знаний, острота этических проблем и чувство моральной ответственности только возрастает"²⁹.

Этическая проблематика в психологической деятельности очень широка и включает, в частности, совокупность мотивов, смыслов,

ценностей, мировоззрений. Это то, что охватывает и личность самого психолога. Этическая проблематика - это менталитет целой профессиональной группы. Забота об этике - показатель профессиональной пригодности и зрелости психолога к практической работе, а также его духовно-личностной целостности.

²⁹ Юнг К. Проблемы души нашего времени / К. Юнг. – М., 1994. – С. 185.

Следует остановиться на вопросе нравственной культуры психолога, которая представляет собой определенную систему взаимосвязанных элементов. Условно она включает в себя:

- культуру этического мышления, культуру чувств;
- культуру речи, общения и поведения (этикет).

Культура этического мышления дает ориентиры решения проблемы взаимосвязи с рассудочным и интуитивным моментом в принятии нравственно оправданных решений. Культура этического мышления не отрицает здравого смысла, которому противостоит моральная наивность и моральная интуиция, то есть неосознанное чувство правды, справедливости, правильности того или иного поступка. Вместе с тем она предостерегает от односторонности, узости индивидуального этического опыта, ограниченности рассудительного способа, морального мышления в сложных ситуациях. Критерием этического мышления является способность человека решать встающие перед ним проблемы, правильно анализировать ситуацию, затруднения в деятельности.

Важным составным элементом нравственной культуры является культура чувств, которая служит основным показателем духовно-нравственного мира личности. Формирование культуры чувств - могучий фактор морального, психологического состояния личности. Эмоциональная сторона нравственной деятельности, нравственного чувства характеризует жизненную позицию личности, раскрывает степень её субъективной готовности принимать и выполнять нравственные требования.

Нравственная культура психолога проявляет себя также в соблюдении этикета - правил, манер поведения в межличностном общении, принятых в конкретной социальной, профессиональной среде. Совпадение высшей формы поведения с его истинно нравственным содержанием - отличительная черта этикета. Вежливость, деликатность, умение выслушать другого человека, умение владеть собой, самокритично подходить к своим поступкам - суть этикета психолога. Из многочисленных принципов этикета целесообразно выделить тактичность, т.к. в ней выражена исходная рационально-мотивационная основа этикета и метод реализации его правил.

Следующим сущностным компонентом рефлексивной культуры психолога, непосредственно связанным с функцией реализации профессиональных задач, является **коммуникативный**.

Профессию психолога можно назвать "коммуникативной" профессией, поскольку общение тесно вплетено в контекст практической

деятельности на основе нравственных взаимоотношений с окружающими. Это профессия, успех которой в значительной мере зависит от коммуникативной компетентности специалиста - компетентности в межличностных контактах и взаимодействиях. Кроме того, интенсификация социальных связей, расширение поля общения, связанные

с этим психологические нагрузки создают напряженность в процессе общения. Высокий же уровень коммуникативной компетентности делает психолога более подготовленным и защищенным в условиях интенсивного межличностного общения. Под коммуникативной компетентностью понимается, во-первых, совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, ориентированность в различных ситуациях общения; во-вторых, система внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного взаимодействия, основанного на чувственном опыте, понимании себя и других.

Для продуктивного общения психологу необходима сформированность соответствующих коммуникативных и социальных установок на общение. Под коммуникативными установками подразумевается готовность вступить в контакт, ориентация на динамическое общение, именно динамическое, основанное на субъект - субъектном принципе. Социальные установки психолога предполагают принятие клиента таким, какой он есть; проявление к нему интереса и уважения; установку на то, что в центре внимания должны быть потребности человека (клиента). Это объективное понимание человека, уважение его права на принятие собственного решения; терпимость к недостаткам; готовность взять на себя ответственность за принятое решение. Чтобы психолог мог успешно реализовать эти установки, ему необходимо владеть вербальными и невербальными техниками - совокупностью средств и приемов, используемых в процессе общения для достижения желаемых эффектов, овладение которыми характеризует не только его коммуникативные способности, но и этические ценности и установки. Основа коммуникативной компетентности - социальный интеллект - устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов и эффективного реагирования способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать поступки клиента. "Профессиональные ценности и психологические механизмы (установки, убежденности, например, в том, что твое решение правильно, что его реализации надо добиваться и отстаивать) оказываются часто решающими этическими факторами в деятельности специалиста"³⁰.

Психолог не имеет "фасада", защиты, он открыт чувствам, которые протекают в нём. Чувства другого человека как элемент сознания переживаются психологом, как будто свои. Он формирует к ним какое-то

отношение, они помогают ему сблизиться с другим человеком на личностной основе. В этом проявляется не что иное, как эмоциональный компонент профессиональной деятельности, следовательно, **эмоциональный компонент** рефлексивной культуры психолога. Он подразумевает переживание личностной значимости полученной информации, прочувствование и проживание ее; переживание и

³⁰ Маркова А.К. Психология профессионала / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 56.

оценивание новых знаний о себе и других, прочувствование своих успехов и неудач, т.е. осознание своих переживаний и состояний в ходе работы. Психолог должен понимать причины возникновения у себя таких состояний, как раздражение, напряжение, удовлетворение.

Кроме того, психолог должен быть конгруэнтен своим чувствам.

К. Роджерс считает конгруэнтность важным качеством психолога. Конгруэнтность - соответствие чувства и его осознания, отсутствие "маски" или "образа". Только это, по его мнению, делает психолога целостным человеком, тождественным самому себе. Его опыт свидетельствует, что если психотерапевт показывает хорошее отношение к клиенту, а на самом деле испытывает раздражение или неприязнь, то клиент всегда почувствует обман и недоверие к психотерапевту³¹.

Чем более психолог способен положительно воспринимать все, что происходит внутри него, без страха принимать всю сложность своих чувств, тем выше степень его конгруэнтности. К. Роджерс писал: "Мне вовсе не нужно беспокоиться, являются ли мои чувства "психотерапевтическими" или нет. То, что я собой представляю, и то, что я чувствую, достаточно хорошо, чтобы быть основой психотерапии, если я могу быть тем, кто я есть, и при этом выражать свои чувства в отношениях с ним. Тогда, возможно, он может быть тем, кто он есть, открыто, без страха"³². При этом психолог уходит от статичного, жесткого, бесчувственного, безличностного типа функционирования.

Реальные человеческие чувства в профессиональной деятельности психолога могут быть "двигателем" психокоррекционных воздействий. Отрефлексированные и конструктивно используемые раздражения, гнев зачастую приносят даже больший эффект, чем симпатия к другому человеку.

Аутентичность является качеством, очень близким к тому, что К. Роджерс называет конгруэнтностью. Аутентичность - это соответствие чувства и его экспрессии, это способность не только быть собой, ощущать самотождественность, но и способность предъявлять её окружающим, принимать себя.

Формируя профессиональные чувства, следует учитывать, какой эмоциональный опыт нужен для успеха в будущей профессиональной деятельности.

Успешность осуществления профессиональной деятельности и достижения профессионального мастерства психолога осуществляется благодаря оценочному компоненту деятельности. Соответственно необходимо выделить **оценочный** компонент рефлексивной культуры психолога.

Его суть состоит в адекватной личностной самооценке, а также оценке своей профессиональной деятельности. Очевидно, что человек не

³¹ Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М., 1993. – 224 с.

³² Там же, С. 111.

может действовать рационально, не обладая знаниями о своих возможностях. Как правило, люди хорошо осознают особенности своих отдельных проявлений, но затрудняются в обобщенной оценке себя как личности в целом. Относительная трудность вынесения общей самооценки связана с ограничительными возможностями использования образного компонента в самопознании. Это неизбежно влияет на динамичность самопознания человека, на его способности замечать и правильно оценивать изменения, происходящие с ним.

Понятие самооценки входит в подструктуру профессионального самосознания психолога. Связь самооценки с самосознанием подчёркивал С.Л. Рубинштейн: "Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее адекватно. Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано и с самооценкой. Самооценка человека существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки"³³.

Следует заметить, что этот широко используемый термин трактуется исследователями совершенно по-разному. Многими авторами самооценка понимается как оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Её связывают с целостным образом "Я" и считают стержнем самосознания (А.В. Захарова, И.С. Кон, Ф. Патака, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.). В других работах самооценка отождествляется с эмоционально-ценностным отношением к себе или трактуется как звено мотивационно-потребностной сферы (Р.Б. Стёркина). М.И. Лисина считает, что самооценку нужно характеризовать не количественно (на сколько она высока), а качественно - каков её состав и окраска (положительная - отрицательная, полная - неполная и т.д.).

В некоторых исследованиях самооценку включают в качестве составляющей направленности личности. Самооценку понимают как профессионально значимое качество (В.А. Сластёнин). Л.В. Бороздина предлагает рассматривать самооценку в качестве специфической функции самосознания, не сводимой ни к образу "Я", ни к самоотношению. По её мнению, самооценка - это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, оценка имеющегося потенциала с

точки зрения определённой системы ценностей. Вследствие такого подхода она разводит образ "Я", самооценку и отношение к себе.

Знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умение налаживать эффективное межличностное взаимодействие с людьми, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе составляют профессиональное самосознание психолога. Профессиональная

³³ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 2. – С. 244.

самооценка является разновидностью самооенок личностного развития и меняется очень сложно, противоречиво.

Результатом отечественных исследований о влиянии самосознания на понимание другого стал вывод о том, что чем выше уровень сформированности способности к объективной оценке другого, тем более адекватна самооценка. Последовательность в познании качеств другой личности определяет последовательность познания собственного "Я". Оценивая другого, субъект сосредоточивает своё внимание на тех его чертах, которые он считает возможными для себя и в отношении которых он наиболее удовлетворен собой, не обращая внимания на те черты личности, которые он считает несущественными для себя. Таким образом, как бы защищает и укрепляет свою самооценку.

Установлено, что люди с адекватным представлением о себе менее склонны проецировать свои недостатки на других и поэтому способны более правильно судить о других людях (А.А. Бодалев). А люди, формирующие более положительное впечатление о других, дают также более положительное самописание и обнаруживают способность к большей дифференцированности при оценивании других индивидов.

Кроме всего вышеизложенного, психолог осмысливает используемые способы организации и планирования деятельности, своё психическое состояние, принципы поведения и общения, что обусловлено развитием регулятивной функции рефлексии.

Поведенческий (регулятивный) компонент рефлексивной культуры психолога включает в себя осознание, контроль и саморегуляцию собственных действий, психических состояний, их протекание на основе требований и норм деятельности, поведения и общения.

Данный компонент требует обращения к фундаментальным категориям - "самосознание", "самопознание", "самонаблюдение", "самоконтроль", "саморегуляция", "Я - концепция". Все они связаны между собой. Рефлексия влияет на формирование "Я - концепции" как совокупности более или менее осознанных представлений о себе индивида, предполагает обращение к категории самосознания. Рефлексия способствует развитию собственного представления о себе. Она помогает установить внутренние ориентиры, разграничить "Я" и "Не - Я". Благодаря этому специалист осуществляет корректировку представлений о себе или вносит соответствующие изменения в деятельность.

Следствием рефлексии могут быть различные реакции личности относительно "Я - концепции". Выделяют, по крайней мере, пять типов реагирования.

1. Конструктивное. Я вношу изменения в свое представление о себе, поднимая его на более высокий уровень, в связи с тем, что "Я" оказалось не вполне соответствующим прежнему идеальному "Я", и я хочу достичь еще более высокого уровня идеального "Я".

2. Реконструктивное. Я вношу изменения в свое представление о себе и корректирую его в сторону снижения уровня идеального "Я".

3. Индифферентное. Я ничего не делаю со своим "Я".

4. Конформное. Я пытаюсь подстроить свое "Я" под других. Идет приспособление к ситуации, "снимается" индивидуальность.

5. Негативное. Я стараюсь снизить свое идеальное "Я" вопреки здравому смыслу, делаю себе хуже, идет асоциализация.

Таким образом, связь рефлексии и "Я - концепции" опосредуется процессом реагирования, являющегося следствием рефлексии психолога. В зависимости от того, как личность разрешила противоречия между "Я" и "Не - Я" имеет место тот или иной тип реагирования. Он способствует развитию, тормозит или приводит к регрессу "Я - концепции". Изобразим это схематично:

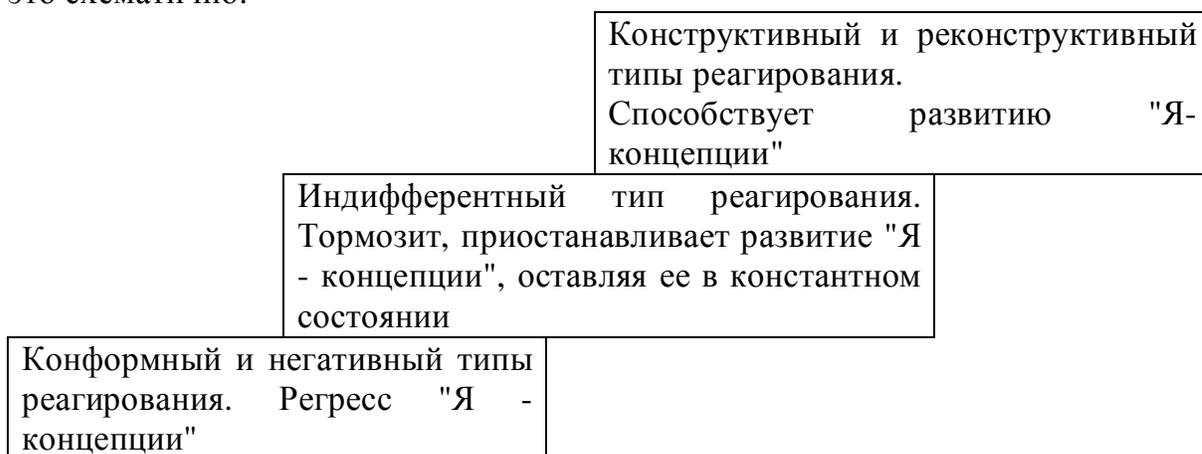


Рис. 1. Возможные типы реагирования в процессе рефлексии

Тип реагирования человека на ситуацию во многом обусловлен знанием себя, которое обеспечивается процессом самопознания. Без самонаблюдения невозможно самопознание человека. Самонаблюдение может происходить как по ходу осуществления какой-либо деятельности или общения, так и после этого при восстановлении в памяти прошлого. Процесс самонаблюдения состояний, переживаний, мыслей, мотивов поведения является основой развития самоконтроля и саморегуляции человека. Самоконтроль проявляется в осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания на основе требований и норм деятельности, поведения и общения.

Самоконтроль является особым психологическим механизмом человека как субъекта деятельности, познания и общения.

Следующим важным аспектом является культура самовоспитания. Это целенаправленная деятельность по творческому преобразованию самого себя, конструированию своего "Я" в соответствии с осознанным и внутренне принятым образом человека, специалиста.

Каждый из описанных компонентов выступает предметом рефлексивного осознания, переосмысления, изменения, т.е. профессионального самосовершенствования. Как справедливо отмечает А.К. Маркова, лишь только человек начинает ставить перед собой задачи самореализации своей личности в труде, он неизбежно обращается к самопознанию себя как профессионала, начинает рефлексировать по поводу своего вклада в опыт профессии. Профессиональная рефлексия в процессе труда необходима как начинающему работнику, так и специалисту на вершине профессиональной зрелости. Каждому из них надо уметь оценивать свои профессиональные способности и резервы личности, изучать опыт собственного профессионального прошлого и настоящего, "просчитывать" профессиональное будущее, соотносить стороны своей компетентности с меняющимися запросами общества³⁴.

В зависимости от того, какая именно предметная деятельность отражается в этих сущностных характеристиках рефлексивной культуры, рефлексивируется и преобразуется человеком, выделяются следующие типы рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная и регулятивная.

Таким образом, психолог как личность, индивидуальность и субъект деятельности осуществляет развитие всех компонентов рефлексивной культуры и продвигается к профессиональному и личностному акме.

1.3. Критерии, показатели и уровни эффективности развития рефлексивной культуры психолога

Успешность развития рефлексивной культуры психолога, соответствующая критериям необходимой и достаточной эффективности, связана с влиянием ряда факторов.

Актуальным фактором, обуславливающим успешность развития рефлексивной культуры, являются **индивидуально-психологические, личностные характеристики психолога**. Проанализировав и обобщив взгляды ряда авторов, занимавшихся разработкой психограммы и акмеограммы психолога, можно выделить профессионально-важные качества (ПВК) специалиста и с определённой долей условности структурировать их следующим образом:

- социально-психологические ПВК психолога - хорошая адаптивность, выносливость, гибкость, общительность, организованность, радушие, самообладание, тактичность, толерантность, чуткость, эмпатичность;
- индивидуально-психологические ПВК психолога - добросовестность, интуитивность, настойчивость, ответственность,

³⁴ Маркова А.К. Психология профессионала / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

открытость, рассудительность, рефлексивность, самостоятельность, целеустремлённость.

Все они (и не только они) в своём комплексе синтезируют идеальный образ психолога. И поэтому психолог должен ими обладать. Психолог обязан владеть широким спектром взаимосвязанных психотехник, способов, приемов и методов психологической помощи и коррекции, методами социально-психологической работы с группой, психодиагностическим инструментарием. Кроме того, психолог должен стоять на гуманистической платформе, видеть перед собой целостную личность в процессе ее саморазвития. При этом главное в личности - ее целеустремленность к свободной реализации своих возможностей и способностей. Таким образом, с позиции гуманистической парадигмы, речь идет о готовности психолога к деятельности в новых, изменяющихся, противоречивых условиях.

Не менее актуальным фактором, определяющим успешность развития рефлексивной культуры психолога, являются **социокультурные предпосылки, определяющие этическую систему его сознания.**

Практическая этика является тем содержанием, где реальность факта, с которым работает психолог, и реальность теории, в которой он осмысливает его, получают личностно-оценочную окраску, ту "пристрастность", ту эмоциональную, ценностную наполненность, без которой нет жизни человека. Через эту ценностную эмоциональность практическая этика становится "видимой" как самому психологу, так и другим людям, с которыми он имеет дело. Она является тем зеркалом, в котором отражается разрешающая для психолога возможность силы воздействия на другого человека, меры этого воздействия.

Психолог способен к выработке множества мыслей, слов и моделей поведения в рамках определённой культуры. Его индивидуальная и культурная эмпатия, наблюдательность являются основой для культурной продуктивности. Это позволяет ему присоединиться к миру клиента и идти вместе с ним по пути решения проблемы.

Н.Б. Крылова раскрывает взаимосвязь задач формирования культуры будущего специалиста и системной организации его деятельности:

– личностная культура формируется во всесторонней деятельности; полнота развития и самоопределения личности обусловлена широтой, диапазоном и содержанием деятельности;

– качество подготовки специалиста опосредствуется качеством деятельности и обучения;

– повышение культуры подготовки связано с процессом ее гуманизации³⁵.

Немаловажным фактором, влияющим на эффективность развития рефлексивной культуры психолога, являются **ситуационные условия.**

³⁵ Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М., 1990. – 142 с.

Одним из таких условий выступает учебная группа, в которой будущий профессионал получает психологическое образование. Учебная группа, во-первых, не представляет собой простую сумму свойств составляющих ее людей, а приводит к возникновению целостных, групповых явлений и, во-вторых, оказывает существенное, порой решающее воздействие на поведение, деятельность, психическое состояние включенных в нее лиц. Общеизвестна истина: нельзя правильно понять процесс развития личности, не учитывая при этом социально-психологические факторы - психологию тех групп, членом которых она является. Любая социальная группа - это общество в миниатюре, его микромодель. Находясь в ней, психолог получает возможность полноценно войти в общество, реализуя и совершенствуя при этом свой личностный потенциал. Кроме того, говоря о рефлексии, Р. Харре подчеркивает, что индивидуальная способность к самопознанию может быть понята только в рамках социальных отношений. Это означает, что актуальная ступень самопознания появляется как часть коллективного процесса познания.

Кроме того, ситуационным условием развития рефлексивной культуры психолога являются целенаправленные психотехнологии, речь о которых пойдет ниже.

Согласно вышесказанному, были выделены уровни, показатели и критерии эффективности развития рефлексивной культуры психолога.

Для описания критериев, показателей и уровней эффективности развития рефлексивной культуры необходимо первоначально определить соответствующие понятия.

Критерий (от греч. criterion - средство для суждения) - признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки.

На основании этого определения можно заключить, что критерий - это отличительный признак либо группа условий, позволяющая переходить с одного уровня эффективности развитости рефлексивной культуры на другой.

Показатели - суть характеристики, находящиеся в рамках очерченной критерием размерности и, по возможности, допускающие числовое измерение. Показатели фиксируют определенное состояние или уровень развития исследуемой реальности по выделенному критерию.

Под уровнем понимается характеристика сформированности, степень выраженности основных свойств и качеств, определяющих сущностные признаки рефлексивной культуры.

Каждый уровень определяется совокупностью показателей.

Анализ уровней, показателей и критериев эффективности развития рефлексивной культуры психолога удобно представить в виде таблицы.

Таблица 1

Уровни, показатели и критерии эффективности развития рефлексивной культуры практического психолога

УРОВНИ эффективности развития рефлексивной культуры	ПОКАЗАТЕЛИ эффективности развития рефлексивной культуры	КРИТЕРИИ эффективности развития рефлексивной культуры и перехода с одного уровня на другой
1	2	3
<p>1 - й уровень. Низкое развитие рефлексивной культуры психолога</p>	<p>Все структурные компоненты рефлексивной культуры выражены слабо:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ низкое усвоение профессионально-психологических знаний (степень широты, глубины, систематичности), непонимание профессионального смысла этих знаний; ⇒ недифференцированная целевая направленность самосознания в процессе деятельности, самоанализа, самооценки; ⇒ несформированность профессионально-психологического мировоззрения, профессиональной этики психолога; ⇒ медленная профессиональная адаптация; ⇒ неярко выражен профессионально-психологический интеллект, мышление; ⇒ низкая эмпатичность, слабо развиты стрессоустойчивые качества, неразвиты аналитические умения и навыки, раскрывающие нравственный потенциал психолога; ⇒ отсутствие конгруэнтности эмоциям и чувствам клиента, а также своим собственным; ⇒ низкая развитость эмоционально-волевых качеств личности, необходимых для напряженной, терпеливой психологической работы; ⇒ низкая сформированность профессиональных действий, 	

	<p>составляющих основу психологической технологии, обеспечивающих применение знаний в решении практических задач;</p> <p>⇒ неустойчивая профессиональная работоспособность, самостоятельность;</p> <p>⇒ пассивная социальная и профессиональная позиция;</p> <p>⇒ отсутствие потребности в профессиональном самовоспитании и самообразовании</p>	
<p>2 - й уровень. Среднее развитие рефлексивной культуры психолога</p>	<p>Структурные компоненты рефлексивной культуры выражены в достаточной мере:</p> <p>⇒ становится устойчивой потребность в профессиональном самосовершенствовании;</p> <p>⇒ психолого-профессиональные знания систематизированы, однако использовать эти знания для решения практических задач психолог затрудняется;</p> <p>⇒ недостаточное владение психологическими технологиями;</p> <p>⇒ формируется профессиональная этика;</p> <p>⇒ недостаточная профессиональная адаптация;</p> <p>⇒ средняя эмпатийность психолога;</p> <p>⇒ средняя конгруэнтность психолога;</p> <p>⇒ недостаточная развитость эмоционально-волевых качеств личности;</p> <p>⇒ остается пассивной социальная и профессиональная позиция;</p> <p>⇒ более устойчивая профессиональная работоспособность и самостоятельность</p>	<p>Критерием перехода с 1-го на 2-й уровень эффективности развития рефлексивной культуры психолога является то, что стихийно протекающие рефлексивные процессы приобретают оформленность за счет их определенности, организованного усложнения и нормирования</p>
<p>3 - й уровень. Высокое развитие рефлексивной культуры психолога</p>	<p>Все структурные компоненты рефлексивной культуры выражены ярко:</p> <p>⇒ адекватная самооценка своих личностных качеств, уровня профессиональной подготовленности;</p>	<p>Критерием перехода со 2 - го уровня на 3 - й является то, что все рефлексивные</p>

	⇒устойчивый интерес к психологической работе; ⇒глубокое профессионально-психологическое мировоззрение; ⇒в высокой степени развиты нравственно-психологические убеждения, моральная безупречность; ⇒высокий этический потенциал; ⇒развитость коммуникативной компетентности, социального интеллекта; ⇒высокая профессиональная адаптация; ⇒высокая эмпатичность, наличие стрессоустойчивых качеств, развитость аналитических умений и навыков, развитая сензитивность; ⇒высокая конгруэнтность; ⇒высокая развитость эмоционально-волевых качеств личности; ⇒активная социальная и профессиональная позиция; ⇒высокая сформированность профессиональных действий, составляющих основу психологических технологий; ⇒наличие потребности в профессиональном самовоспитании, самообразовании и самосовершенствовании	процессы в максимальной степени организованны, и такая организация позволяет специалисту гибко реагировать на меняющиеся условия, быстро и конкретно менять тип своего реагирования
--	--	---

Изменение уровня рефлексивной культуры психолога имеет своим содержанием трансформацию рефлексивных процессов, которая

происходит в связи с вовлечением в рефлексии культурных средств и ценностных ориентаций. Кроме того, перцептивные, когнитивные, коммуникативные и другие способности зависимы от рефлексивных способностей, и их рост является не только относительно самостоятельным, но и обусловленным развитием последних. Рефлексивная способность представляет собой особую систему частных, дифференцированных способностей, обретающих взаимозависимость в процессе её становления. Эта взаимозависимость и структурность целого, реагирующего на требования деятельности, предопределяет успешное осуществление профессиональной деятельности психолога.

Всё это позволяет выделить и описать основные характеристики работы психолога с высоким уровнем развития рефлексивной культуры, которые существенно отличают его профессиональную деятельность от работы психолога с низким уровнем развития рефлексивной культуры.

1. Цели психологической помощи.

Психолог с высоким уровнем развития рефлексивной культуры ориентирует клиента в его целях, дает ему возможность найти разнообразное число вариантов поведения. Психолог рассматривает своего клиента и его цели как цели потенциально культурно-продуктивной личности, т.е. личности, способной к жизни в контексте культуры, обладающей чувством перспективы, необходимым уровнем рефлексии для проявления разнообразных подходов к проблемам своей жизни.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры преследует собственные цели, использует клиента для реализации своих склонностей. Цели психологической помощи он формулирует на основе своей личной "Я - концепции", игнорируя "Я - концепцию" клиента.

2. Отклики или реакции психолога в ситуации профессиональной деятельности.

Психолог с высоким уровнем развития рефлексивной культуры может использовать множество реакций - вербальных и невербальных - на широкий спектр ситуаций и проблем. Реагируя на ситуацию, он избегает оценочных суждений по поводу действий клиента.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры обладает стереотипным стилем поведения, не имеет адекватного ситуации отклика, склонен фиксироваться на одном или нескольких откликах. Для него характерны шаблонные оценки действий клиента.

3. Мироззрение психолога.

Психолог с высоким уровнем развития рефлексивной культуры понимает сложность предмета своего исследования и воздействия на индивидуального человека, осознаёт невозможность изучения и описания его в рамках одного подхода, поэтому стремится понять и использовать в работе множество теорий.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры не имеет ясной концепции собственной работы, не рефлексиирует на предмет своей практической деятельности, ограничивает работу рамками какой-то одной концепции.

4. Культурная продуктивность психолога.

Психолог с высоким уровнем развития рефлексивной культуры способен к выработке множества идей, слов и моделей поведения в определённой культуре. Его индивидуальная и культурная эмпатия, наблюдательность являются основой для культурной продуктивности. Это позволяет ему присоединиться к миру клиента и идти вместе с ним по пути решения проблем последнего. Таким образом, он осуществляет

культурную продуктивность не на основе "Я - концепции", а на основе своего отношения к профессии психолога. Его рефлексия направлена на содержание профессионального взаимодействия с клиентом.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры отличается тем, что способен работать только в рамках одной культуры, принятых в обществе стандартов поведения, игнорируя при этом собственное отношение к профессиональной деятельности.

5. Конфиденциальность в работе психолога с высоким уровнем развития рефлексивной культуры есть всегда. Он четко рефлексивует на содержание психологической информации и ее значимость для клиента.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры может нарушать принцип конфиденциальности, склонен к распространению психологической информации о клиенте, не заботится о ее хранении.

6. Ограничения в деятельности психолога.

Психолог с высоким уровнем развития рефлексивной культуры постоянно рефлексивует на содержание своей профессиональной деятельности, реально оценивает свои потенциалы и уровень квалификации, понимает и принимает ограничения собственных возможностей, проводит совместную работу с коллегами и представителями смежных специальностей. Он адекватно относится к проблеме профессионального роста как к необходимости постоянного профессионального взаимодействия с коллегами.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры работает без ограничений, берется за любую проблему, любой метод без необходимой профессиональной рефлексии на ситуацию его применения. Он не желает работать с другими профессионалами, ориентируясь только на свои переживания, свою "Я - концепцию" как источник психологической информации и критерий ее достоверности.

7. Межличностное влияние в работе психолога.

Психолог с высоким уровнем развития рефлексивной культуры понимает, что его реакция влияет на клиента и наоборот - реакции клиента

влияют на него самого. Он осознает это влияние и во взаимодействии с клиентом специально выделяет его, фиксируя как свои чувства, мысли, желания и возможности, так и чувства, мысли, желания и возможности клиента. Существенно важно, что различные виды воздействия на клиента обеспечивают межличностное влияние, то есть изменения в мыслях, чувствах, желаниях и возможностях как клиента, так и психолога.

Для психолога с низким уровнем развития рефлексивной культуры характерно отсутствие понимания межличностного влияния, он склонен видеть в действиях клиента отражение своих прямых воздействий.

8. Человеческое достоинство в работе психолога является самоценностью. Для специалиста с высоким уровнем развития рефлексивной культуры уважение достоинства клиента является аксиомой,

которая определяет его честность в общении с последним при получении, использовании и передаче ему психологической информации.

Для психолога с низким уровнем развития рефлексивной культуры неуважительное, а подчас и оскорбительное отношение к клиенту не является предметом профессиональной рефлексии, он склонен приписывать своей профессии сверхзначимость, которая якобы позволяет относиться к другим людям с позиции "сверху".

9. *Обобщенная теория* в работе психолога занимает особое место. Это обобщенное научное знание, на содержание которого он активно рефлексивует в ходе работы, постоянно осваивая новые теории и подходы. На их основе профессионал с высоким уровнем развития рефлексивной культуры создает и развивает собственную концепцию психологической помощи. Он может стать приверженцем какой-то одной теории, но постоянно открыт для освоения нового знания, для восприятия альтернативных точек зрения, стремится к системному подходу в своей практической работе.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры привязан к одному подходу, не размышляет об альтернативах, проявляет оценочное отношение к новым возможным точкам зрения. В результате он отвергает их, ориентируясь на известный ему подход, который не анализирует как систему, а принимает в качестве аксиомы. Другими словами, обобщенная теория для такого специалиста не является его личным способом мышления, который он мог и хотел бы совершенствовать.

10. *Отношение к обобщенной теории* психолога с высоким уровнем развития рефлексивной культуры характеризуется тем, что он рассматривает её как отражение реальности, видит в ней манеру мышления, вытекающую из его культурной и половой принадлежности. Он раскрывает теорию как способ мышления, который может совершенствоваться и меняться в зависимости от культурной и половой принадлежности человека. Исходя из этого, отношение психолога к обобщенной теории основано на выделении в ней моментов, отражающих

как реальность психической жизни человека, так и реальность культурной и половой принадлежности автора теории, презентующего эту реальность в своей манере мышления. Другими словами, он понимает, что в любой теории есть предмет и способы его описания; если предмет (внутренний мир человека) для всех исследователей один, то способы его описания, анализа, обобщения для различных авторов будут разными. Это он видит и в собственной обобщенной теории, поэтому может соотносить ее с другими теориями.

Психолог с низким уровнем развития рефлексивной культуры игнорирует способы мышления авторов различных теорий, не выделяет предмета теории и способа мышления автора. Для него нет проблемы соотношения своей теории и теорий других авторов.

Таким образом, влияние рефлексивной культуры на повышение профессионализма психолога есть процесс трансформации рефлексивных процессов под воздействием средств рефлексивной культуры (рефлексивных технологий, концепций, теорий, идеалов, ценностей), способствующий повышению продуктивности решений психологом профессиональных задач и проблем.

Понимание сущности профессионализма психолога вытекает из определения этого понятия, которое дает Н.В. Кузьмина: "Профессионализм деятельности - это качественная характеристика субъекта деятельности - представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления ... мера этого владения у разных людей различна, поэтому можно говорить о высоком, среднем и низком уровне профессионализма деятельности представителя той или иной профессии"³⁶. Следовательно, высокий, средний и низкий уровни развития рефлексивной культуры психолога соответствует высокому, среднему и низкому уровням его профессионализма.

Профессионализм деятельности отражает процесс постоянного развития субъекта труда. "Ориентируясь на культурные, общечеловеческие ценности, человек может возвыситься над пространством деятельности, коллективом и самим собой ... Единственное, что личности противопоказано - это опускаться!"³⁷.

Для определения уровня профессионализма А.К. Маркова предлагает использовать несколько критериев: объективные (насколько человек отвечает требованиям профессии, вносит ощутимый вклад в социальную политику), субъективные (насколько профессия соответствует требованиям человека, его мотивам, склонностям, в какой мере человек

удовлетворён трудом в профессии), результативные (достигает ли человек желаемых сегодня обществом результатов в своём труде), процессуальные (использует ли человек при достижении своих результатов социально приемлемые способы, приёмы, технологии), нормативные (усвоил ли человек нормы, правила, эталоны профессии и умеет ли воспроизводить высокие эталоны профессии на уровне мастерства), индивидуально-вариативные (стремится ли человек индивидуализировать свой труд, реализовать в нём свои личные потребности, проявить в труде свою самобытность, развивать себя средствами профессии), критерии наличного уровня (достиг ли человек сегодня достаточно высокого уровня профессионализма), прогностические (имеет ли и ищет ли человек перспективы роста, какова зона его ближайшего профессионального развития), критерии профессиональной обучаемости (готов ли человек

³⁶ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – С. 13.

³⁷ Давыдов В.В. Культура, образование, мышление / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Перспективы : вопросы образования. – 1991. – № 1. – С. 11.

перенять профессиональный опыт других людей, проявляет ли профессиональную открытость), творческие (стремится ли человек выйти за пределы своей профессии, преобразовать её опыт), критерии социальной активности (умеет ли человек заинтересовать общество результатом своего труда, привлечь внимание к насущным потребностям профессии), критерии профессиональной приверженности (умеет ли человек соблюдать честь и достоинство профессии, видеть её специфический вклад в прогресс общества).

Как подчёркивают О.С. Анисимов и А.А. Деркач, "... дополнительным источником роста профессионализма является самоизменение, саморазвитие в рамках потребностей профессиональной деятельности"³⁸. Следовательно, рефлексивная культура является важным фактором профессионального совершенствования личности и определяет саморазвитие в качестве наиболее эффективного типа развития и становления профессиональной деятельности.

В наше время, как пишет В. Кинелёв: "Ориентация на узких профессионалов отражает уровень понимания социальной защищенности личности в предыдущее десятилетие. Ныне ситуация меняется. Реально защищенным в социальном отношении может быть лишь широкообразованный человек, способный гибко перестраивать направления и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий или требований рынка"³⁹.

На основе проведённого теоретического анализа можно сформулировать следующие выводы.

Рефлексивная культура рассматривается как система способов организации рефлексии, построенных на основе ценностных и интеллектуальных критериев. Она включает в себя: готовность действовать

в ситуациях с высокой степенью неопределённости, гибкость в принятии решений, стремление к реализации нововведений и инноваций, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

Выделяют следующие уровни рефлексивной культуры. Докультурный уровень - все рефлексивные процессы протекают стихийно, неорганизованно и результат рефлексии случаен. Культурный уровень - рефлексия приобретает организованный, целенаправленный характер.

Структура рефлексивной культуры может быть представлена через структуру психических процессов и их свойств, личностных качеств, знаний и умений психолога.

³⁸ Анисимов О.С. Основы общей и управленческой акмеологии / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. – М., 1995. – 272 с.

³⁹ Кинелёв В. Об итогах работы высшей школы в 1994 г. и основных направлениях деятельности в 1995 г. / В. Кинелёв // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 7-28.

Сущностная характеристика рефлексивной культуры может быть дана через её структурные компоненты: перцептивный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, оценочный и поведенческий (регулятивный). Развитие рефлексивной культуры психолога представляет собой взаимодействие названных компонентов.

Развитие рефлексивной культуры психолога предполагает позитивную динамику различных типов рефлексии, а именно интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной, личностной и регулятивной.

Основными психолого-акмеологическими факторами развития рефлексивной культуры являются: индивидуально-психологические, личностные характеристики психолога; социокультурные предпосылки, определяющие этическую систему сознания; ситуационные условия.

На основе выделенных факторов, влияющих на развитие рефлексивной культуры, определены уровни, показатели и критерии эффективности развития рефлексивной культуры психолога. Изменение уровня рефлексивной культуры имеет своим содержанием трансформацию рефлексивных процессов, которая происходит в связи с вовлечением в рефлексию культурных средств и ценностных ориентаций.

Влияние рефлексивной культуры на повышение профессионализма психолога есть процесс трансформации рефлексивных процессов под воздействием средств рефлексивной культуры (рефлексивных технологий, концепций, теорий, идеалов, ценностей), способствующий повышению продуктивности решений психологом профессиональных задач и проблем. Высокий, средний и низкий уровни развития рефлексивной культуры психолога соответствуют высокому, среднему и низкому уровням его профессионализма

2. ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГОВОГО МЕТОДА В ОПТИМИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПСИХОЛОГА

2.1. Активное обучение как рефлексивно-гуманистический метод развития рефлексивной культуры психолога

Основной целью данной главы является анализ особенностей проявления и развития рефлексивной культуры, описание принципов и методических процедур, включающих в себя конкретные приёмы диагностики и развития рефлексивной культуры психолога, определение путей оптимизации ее развития. Для оптимизации развития рефлексивной культуры Г.И. Якушевой и Н.М. Пинегиной был специально разработан и

апробирован инновационно-гуманистический метод - "Тренинг профессионального роста". Мы квалифицируем его таким образом, исходя из понимания того, что инновация - это внедрение, а творчество - один из видов деятельности, которому можно обучить, подчёркивая тем самым, что все созданные в тренинге психолого-педагогические технологии являются "личностно-творческими". Кроме того, основной акцент в этой групповой работе направляется прежде всего на эмоциональные переживания участников. Данный подход получил название гуманистического, основоположником которого является К. Роджерс. Этот подход направлен прежде всего на личностный рост и развитие человека, который предполагается изначально позитивным и активным, т.е. "... по своей природе человек таков, что ищет большего, чем безопасное статическое существование"⁴⁰.

К. Роджерс впервые применил так называемый "недирективный" метод ведения групповой работы. Он состоит в том, что ведущий группы не руководит напрямую групповым процессом, а создает атмосферу безопасности и доверия, поощряя членов группы к искреннему и открытому выражению своих интимных мыслей и чувств. Цель и принципы такой групповой работы - наиболее полное самораскрытие и самопознание индивида, его саморазвитие, поиск аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. Эмоциональное самовыражение при этом является важнейшим фактором включенности индивида в групповую работу.

Согласно А.В. Волковой, "... тенденция к оптимизации присуща социальным системам, человеческой деятельности и подразумевает сознательное целеполагание и целеустремление..."⁴¹. Тем самым, оптимизация любой деятельности представляет собой процесс приведения её к наилучшему состоянию, которое достигается через целенаправленное, целесообразное, сознательное воздействие на параметры её системы.

Исходя из этого, под оптимизацией развития рефлексивной культуры психолога имеется ввиду, во-первых, выявление условий и факторов, способствующих повышению эффективности этого развития, а во-вторых, активизацию посредством инновационно-гуманистического метода процессов её реализации в конкретных видах его профессиональной деятельности с целью обеспечения высоких акмеологических результатов (повышение уровня владения профессиональными умениями и навыками; совершенствование стиля профессиональной деятельности; совершенствование смысловой сферы личности профессионала).

Современное состояние подготовки психологов в нашей стране не вполне отвечает потребностям общественного развития. Обучение в рамках существующей подготовки этой категории специалистов

⁴⁰ Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М., 1993. – С. 12.

⁴¹ Лаптев Л.Г. Акмеологические основы оптимальной управленческой деятельности командира полка / Л.Г. Лаптев. – М., 1994. – С. 43.

преимущественно ориентировано на информирование слушателей, воспроизводство привычных способов взаимодействия психолога с людьми. Используемые методы обучения, как правило, не выходят за рамки рассудочно-эмпирического мышления, не идут дальше накопления эмпирического опыта, формирования профессиональных установок.

В реальной практике гуманитарного образования необходимо изменить саму базовую конструкцию учебного процесса. Единицей такого процесса должны стать методы с определенной согласованностью целей обучающих и обучаемых. В качестве ведущей учебной цели в нашем случае видится развитие рефлексивной культуры психолога.

Исследования рефлексии развертываются в основном в рамках такого направления изучения учебной деятельности, которое связано с разработкой принципов организации групповых форм обучения. Это и понятно, так как именно в совместной учебной деятельности можно задать такие способы разделения действий, когда становится необходимым не только пошаговое соотнесение индивидуального действия и его результата, но и своих действий с действиями партнера, а также совместных действий с ожидаемым результатом. Введение в такую учебную ситуацию специальных моделей, фиксирующих взаимозависимость и последовательность действий партнеров, и те преобразования объекта исследования, которые должны быть получены в ходе совместных действий, изначально ставят участников совместной учебной деятельности в рефлексивную позицию, так как только взгляд на собственные действия с точки зрения общей структуры совместной деятельности, представленной в модели, может позволить установить оптимальный способ взаимодействия партнеров.

Лишь в середине 80-х годов минувшего века заговорили о необходимости кардинальных изменений учебных программ и включения в них методов активного обучения, направленных на развитие творческих способностей и инновационный подход к профессиональной деятельности.

Специальная задача подготовки высококвалифицированных психологов решается с помощью методов, объединяемых термином "активное социально-психологическое обучение".

Активные групповые методы обязаны своей разработкой экспериментальной психологии (А. Майер, В. Меде, Н. Трипплетт, В.М. Бехтерев, А.С. Макаренко, К.С. Станиславский, В.А. Сухомлинский и др.), а также обобщению разнообразного практического опыта различных видов взаимодействия людей. Следовательно, активное социально-психологическое обучение может рассматриваться как специфическое преломление идей формирующего эксперимента в специальной практике развития рефлексивной культуры. Оно представляет уникальную возможность комплексного изучения многих социально-психологических феноменов с их процессуально-динамической стороны.

Такой подход позволяет существенно обогатить научные представления и обеспечить переход от описательно-объяснительного уровня психологических знаний, не способных удовлетворить современные запросы практики, к знаниям действенно-преобразующего типа.

Жизненный и профессиональный опыт обучающихся, сформированность основных жизненных установок и ценностей, устоявшиеся способы мышления и поведения, играющие позитивную роль в осуществлении привычных функционально-ролевых обязанностей, выступают тормозящим фактором в процессе приобретения новых способов жизнедеятельности. Разрешение указанных противоречий связано с кардинальным изменением принципов обучения, включением рефлексии в учебный процесс, разработкой специальных методов подготовки специалистов, обеспечивающих формирование рефлексивного отношения к собственной деятельности.

"Способность объекта обучения к рефлексии и способность субъекта организовывать, стимулировать рефлексивный процесс обучаемого является неременным условием успешности обучения"⁴².

Вопрос о развитии рефлексии встает в связи с тем, что стихийно формируемый ее уровень признается недостаточным. В литературе же описание и разбор специальных методов развития рефлексии дается крайне редко.

Методы развития рефлексии выделяют на основе характера ситуаций, где она проявляется. В ситуациях, имеющих проблемно-конфликтное содержание, предлагаются методы повтора (Л.Н. Алексеева, А.З. Зак). В ситуациях данного взаимодействия предлагаются методы индивидуального консультирования, техники рефлексивной беседы, рефлексивные игры (Л.Н. Алексеева, П.В. Баранова, В.А. Лефевр, А.С. Спиваковская).

Рефлексию можно развивать и в ситуациях группового взаимодействия методами групповой дискуссии, рефлексивного сопровождения, методом рефлеинтервью или полилога, рефлексивно-игровыми методами⁴³.

К рефлексивно-игровым методам традиционно относятся: инновационные игры (ИИ), организационно-деятельностные игры (ОДИ), организационно-мыслительные игры (ОМИ), организационно-обучающие игры (ООИ). Наиболее полное развитие и описание указанные игровые методы обрели в работах: Н.Г. Алексеева, О.С. Анисимова, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдова, С.И. Котельникова, С.Д. Неверковича, А.А. Попова, Б.В. Сазонова, А.Н. Сизанова, Г.Г. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого и др.).

⁴² Герчикова В.В. Организация рефлексивных процессов в Вузе / В.В. Герчикова // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 190.

⁴³ Ситников А.П. Акмеологический тренинг : Теория. Методика. Психотехнологии / А.П. Ситников. – М., 1996. – 428 с.

Среди многообразных способов воздействия, которые можно использовать с целью развития рефлексивной культуры, обращают на себя внимание методы активного психологического обучения и, в частности, распространяющиеся в настоящее время тренинги. Наиболее эффективным методом развития рефлексии в общении является социально-психологический тренинг (СПТ).

Первые группы тренинга (Т-группы) были основаны в 1946 году Куртом Левиным и его коллегами в США, заметившими, что участники групп получают пользу от анализа собственных групповых переживаний. Т-группа прежде всего является обучающей лабораторией, которая фокусирует свое внимание на опробовании новых видов поведения в безопасном окружении. Важным элементом Т-групп является обратная связь. В атмосфере взаимной заботы и доверия она позволяет членам группы контролировать и исправлять неадекватное поведение. Еще один важный элемент - это экспериментирование в группе. Оно основано на активном поиске новых стратегий и видов поведения во время групповых занятий. Члены группы обучаются не только с помощью обратной связи, но и учатся использовать опыт, производить исследования и анализировать переживания в ситуациях, когда они могут получать ясную и точную обратную связь об уместности и эффективности их поведения.

Важнейшим условием работы Т-групп является сосредоточение внимания на принципе "здесь и теперь". Это значит, что погружение в повествование и личные воспоминания не представляют ценности, если не сопровождаются выражением чувств и не соотносятся с текущим взаимодействием членов группы. Внимание к непосредственному опыту и вовлечение в него - это то "горючее", которое подогревает группу, поддерживает в ней "кипение"⁴⁴. Т-группа помогает участникам развивать

специфические коммуникативные умения, такие как описание поведения, коммуникация чувств, активное слушание, конфронтация.

Впоследствии Т-группа как метод практической работы с людьми получил широкое распространение.

Сам термин "социально-психологический тренинг", имеющий в нашей стране большое значение, ввел в понятийный аппарат психологии М. Форверг, разработавший программы по подготовке руководителей разного уровня и разных профессий. Говоря о СПТ, М. Форверг связывает его обучающую ценность со способностью человека лучше усваивать динамические процессы, особенно при условии личного участия в них⁴⁵.

⁴⁴ Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. - М., 1982. - 168 с.

⁴⁵ Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психол. журн. - 1984. - Т. 5, № 4. - С. 57-64.

В самом широком смысле под СПТ обычно понимают своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции.

Любая групповая работа имеет более высокий потенциал для решения сложных проблем, чем индивидуальная. Она ориентирована на помощь участникам в выявлении своих ограничений и их преодоление, в раскрытии новых возможностей, резервов, способностей, их активизации и развитии. Результаты работы группы превышают простую сумму результатов работы её отдельных членов.

Группы тренинга в своем развитии проходят ряд стадий. Согласно теории межличностных отношений Уильяма Шутца, выделяются стадии группового процесса: включение, контроль, привязанность.

Н. Келман предложил свой анализ группового процесса. Он рассматривает группу как ситуацию группового влияния, характеризуемую процессами податливости, идентификации и присвоения.

Групповой процесс включает в себя четыре фазы. В первой (ориентация и зависимость) участники группы стремятся высказаться о своих проблемах и своем самочувствии, они требуют предоставления информации, ждут от тренера указаний. Во второй фазе происходит борьба за положение лидера, за место в структуре группы, обостряются внутригрупповые конфликты, четко выявляется распределение ролей. Главная тема - обсуждение реальной ситуации в группе, проявление эмоций, конфронтация взглядов и позиций отдельного участника с оценками других членов группы. В третьей фазе наблюдается усиление групповой сплоченности, снимается напряженность, уменьшается количество и интенсивность конфликтов, в группе происходит консолидация норм и общих ценностей. Главной темой становится обсуждение себя и других, углубленное представление индивидуальных личных проблем, раздумья о характере и сути процессов и изменений, происходящих у отдельных участников и группы в целом. В четвертой

фазе группа становится рабочим коллективом, участники исполняют функциональные роли, оптимальные для выполнения отдельных заданий.

Большую роль в развитии личности играют факторы групповой динамики. Её определяют:

- цели, задачи и нормы группы, их формирование и изменение, влияние на членов группы;
- структура лидерства в группе, возникающие в ней проблемы руководства, зависимости и соперничества;
- соотношение так называемых "групповых ролей" (роли "лидера", "эксперта" и т.д.);
- сплоченность группы;
- групповое напряжение, проявление внутригрупповой враждебности и антипатии;

- актуализация прежнего эмоционального опыта и стереотипов межличностных отношений во взаимодействии с отдельными членами группы;
- формирование подгрупп, их отношение к группе в целом и влияние на её функционирование⁴⁶.

Проблеме динамики индивидуально-психологических показателей личности в процессе групповой работы посвящен целый ряд исследований, в том числе работы А.В. Голобурды, В.В. Иванова, Г.Я. Исуриной, Б.Д. Карвасарского, В.И. Натарова и др.

Все активные методы обучения принято выделять в три блока.

1. Дискуссионные методы - к ним относятся групповая дискуссия, анализ ситуаций, разбор случаев из практики и др. В работах Ж. Пиаже было продемонстрировано, что благодаря механизму дискуссии человек отходит от черт эгоцентрического мышления и учится становиться на точку зрения другого. К. Левиним показано влияние групповых обсуждений и ситуативных факторов на изменение социальных установок (отношений).

2. Игровые методы - сюда включают дидактические, творческие, ролевые, деловые и контр-игры (трансактный метод осознания коммуникативного поведения).

3. Сенситивный тренинг, направленный на тренировку самопонимания, самоотношения, межличностной чувствительности и эмпатии к партнерам по взаимодействию.

Активное социально-психологическое обучение обеспечивает актуализацию рефлексивной культуры и содержательное наполнение рефлексивного плана сознания, что позволяет рассматривать его как метод организованного развития рефлексивной культуры. Динамика рефлексивной культуры в процессе активного социально-психологического

обучения характеризуется повышением адекватности рефлексивных представлений участников группы о других и о себе, углублением уровня анализа ситуаций межличностного взаимодействия, появлением новых, нестандартных способов решения проблемно-конфликтных ситуаций общения. Процесс развития рефлексивной культуры может осуществляться исключительно в совместной деятельности с другими людьми, в условиях тех реальных групп, в которых существует личность. Группа тренинга выступает как "лаборатория", в которой каждый участник получает возможность осознать актуальный уровень развития своей рефлексивной культуры и необходимость его дальнейшего совершенствования.

Таким образом, активное социально-психологическое обучение призвано не только обеспечить учащихся определенной системой знаний

⁴⁶ Активные методы в подготовке студентов-психологов / В.П. Захаров [и др.] // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1985. – С. 78-79.

по различным дисциплинам, но и оснастить их продуктивными умениями самостоятельно применять, приобретать и вырабатывать научные знания в будущей профессиональной деятельности.

2.2. Акмеологический тренинг как средство развития рефлексивной культуры психолога

Тренинг профессионального роста, включённый в методическую программу подготовки психологов, наиболее точно может быть определён как акмеологический, так как сочетает в себе учебную и игровую деятельность, проходит в условиях моделирования различных профессиональных ситуаций, имеет основную задачу - подготовку профессионалов высокого класса, обладающих широким спектром профессиональных умений и профессионально важных личностных качеств - и нацелен на воспроизводство целостного феномена профессионального мастерства. Он включает в себя в той или иной степени все методы активного обучения.

С помощью данной рефлексивной практики (тренинга) удаётся добиться решения одной из фундаментальных акмеологических проблем - проблемы интенсификации роста профессионального мастерства через создание рефлексивно-инновационных условий для профессионально-творческого саморазвития индивидуальности каждого участника групповой психолого-педагогической работы.

Рефлексивная культура обеспечивает психологу достижение высоких профессиональных результатов. В этой связи необходимо обратиться к акмеологии - науке, возникшей на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающей, в частности, закономерности и механизмы развития и повышения профессионализма человека, достижения им профессионального мастерства. Акмеология предлагает практикам программы и инструментарию, рассчитанные на

совершенствование и самосовершенствование профессионализма мышления и деятельности (С.А. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Р.Л. Кричевский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Ю. Панасюк, И.Н. Семенов, Е.А. Яблокова и др.).

Когда имеется в виду высокий профессионализм человека, то с ним связываются не только яркое развитие способностей, но и глубокие, широкие знания в конкретной области деятельности, а также нестандартное владение умениями, которые необходимы для ее успешного выполнения. Конечно, настоящий профессионализм всегда сопряжен с сильной и устойчивой мотивационно-эмоциональной заряженностью на осуществление именно данной деятельности и достижения в ней уникального, неординарного результата.

Важнейшим условием достижения высокого профессионализма, кроме развития специальных способностей, выработанных в условиях конкретной деятельности, а также соответствующих знаний и умений, является мощное развитие у индивида общих способностей, а также превращение общечеловеческих ценностей в его собственные, что означает нравственную воспитанность личности.

Запросы современной жизни таковы, что выбор средств психологического воздействия требует учета всех современных достижений науки. В этой связи особую актуальность приобретает активное социально-психологическое обучение будущих психологов, разработка методов целенаправленного развития их профессионально важных качеств, в том числе рефлексивной культуры.

Программа апробированного нами тренинга профессионального роста содержит ряд специально подобранных упражнений, которые позволяют будущему специалисту изменить отношение к себе, повысить степень выраженности таких профессиональных свойств и умений личности, как: эмпатия, умение рефлексировать, умение отражать, понимать и чувствовать состояние и эмоции другого и т.д.

Развивающая часть данного эксперимента включает в себя развитие разных типов рефлексии в ходе тренинга. Различные экспериментально-методические формы направлены на актуализацию интеллектуального, личностного, коммуникативного, регулятивного и кооперативного типов рефлексии его участников. Все тренинговые занятия состоят из нескольких этапов. Причём каждое из них направлено на преимущественное развитие определенных типов рефлексии (табл. 2).

Таблица 2

Этапы тренинговых занятий

Этапы	Развиваемые типы рефлексии
I этап. Начальный - обмен впечатлениями о предшествующем занятии (за исключением первого); "разогрев" группы; осмысление групповых процессов, разворачивающихся на данном этапе занятия	<ul style="list-style-type: none"> • личностная рефлексия • кооперативная рефлексия
II этап. Основной - упражнения,	<ul style="list-style-type: none"> • личностная рефлексия

направленные на развитие определённых типов рефлексии, тех или иных компонентов рефлексивной культуры практического психолога; обсуждение переживаний и опыта, полученных в этих упражнениях	<ul style="list-style-type: none"> • кооперативная рефлексия • коммуникативная рефлексия • интеллектуальная рефлексия • регулятивная рефлексия
III этап. Заключительный - подведение итогов состоявшегося занятия: анкетирование участников группы	<ul style="list-style-type: none"> • личностная рефлексия

Таким образом, в ходе тренинга профессионального роста развитие любого типа рефлексии приводит к совершенствованию индивидуально-психологических и личностных характеристик.

В отличие от других программ СПТ данная направлена, прежде всего, на развитие именно профессиональных свойств, умений и способностей психолога, без которых его профессиональная деятельность не будет эффективной, он не сможет подходить к ее осуществлению творчески. Поэтому тренинг профессионального роста является таким формирующим экспериментом, в котором развитие рефлексивной культуры имеет целенаправленный и комплексный характер, где обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование на основе собственной активности.

Наиболее важное достоинство этой программы - приближение обучения к реальным условиям внешней и внутренней среды, опора на повседневную практику специалиста. Кроме того, все учебные ситуации соотнесены с реальной профессиональной психологической деятельностью и личным опытом участников. Они обогащают этот опыт знаниями и умениями других участников группы. Поэтому тренинг

профессионального роста для психологов дает возможность не только осознать собственные индивидуально-психологические особенности, но и способствует возникновению устойчивой мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию личности. Только личность, обладающая чувством перспективы, необходимым уровнем рефлексивной культуры, может оказать психологическую помощь другому и раскрыть перед ним новые возможности.

Этот тренинг построен на основе представления о рефлексии как технике осознания своих мыслительных средств, состояний и оснований действий, внутреннего мира других людей. Техника рефлексивной работы включает, в соответствии с установившимися нормами, приёмы рефлексивного выхода, то есть такого поворота сознания, в результате которого человек видит себя и свою ситуацию извне, с позиции наблюдателя.

В данной авторской разработке соединены элементы систематического тренинга педагогической эффективности (Systematic Training for Effective Teaching - Ster) Т. Гордона, тренинга личностного роста, психосинтеза Р. Ассаджиоли и отдельные упражнения, взятые из программы СПТ, разработанной Н.В. Ключевой и М.А. Свистуном.

Таким образом, тренинг профессионального роста является синтезированным активным методом развития рефлексивной культуры психолога. Адаптация данного тренинга заключалась в том, что главный акцент в нём был сделан на повышение и развитие у его участников структурных компонентов рефлексивной культуры через развитие различных типов рефлексии.

Опыт показывает, что эффективность тренинга определяется в основном степенью принятия принципов гуманистической психологии выдающегося психотерапевта Карла Роджерса. Они сводятся к следующему.

1. Хотя человеческое бытие имеет предел, человек всегда обладает свободой и необходимой для нее независимостью.

2. Поскольку человеческая природа определяется не тем, что делает человек, а тем, как он осознает свое бытие, его природа никогда не может быть определена полностью, она всегда стремится к непрерывному развитию и реализации возможностей человека.

3. Самым важным источником информации является экзистенциальное состояние человека, его субъективный человеческий опыт, доступный ему через его осознание "здесь и теперь".

4. Человек един и целостен. Эта целостность "Я" создает уникальный характер переживаний каждого человека. В нём невозможно разделить органическое и психическое, осознаваемое и неосознаваемое, чувство и мысль.

5. Сознание не может быть сведено ни к его основным потребностям или защитам, как во фрейдизме, ни к эпифеноменам бихевиоризма.

Из этих принципов гуманистической психологии вытекают этические нормы человеческих взаимоотношений. Они же являются принципами деятельности психолога.

В связи с этим основополагающими для психолога выступают следующие из них:

- в жизни каждый человек несет ответственность за свои поступки;
- отношения между людьми основываются на взаимном признании, и каждый принимает и ценит внутренний субъективный мир другого и себя.

К сожалению, не все психологи ориентированны на равноправное, конструктивное взаимодействие с клиентами. Те из них, кто предпочитает

манипулировать другими, ожидают от тренинга только совершенствования навыков воздействия на других и оказываются разочарованными, поскольку гуманистический подход по своей сути противостоит идее манипулирования. Поэтому осознанию своей личностной позиции в работе, в общении с клиентом посвящено несколько занятий тренинга. Это позволяет его участникам понять свои психологические установки и связать их с профессиональными проблемами. Такая рефлексия повышает эффективность тренинговой работы в процессе подготовки психолога - профессионала.

Программа тренинга рассчитана на 5 встреч по 4 часа каждая. Опыт показывает, что это - минимальное время, необходимое для достижения результата развития рефлексивной культуры. В программе обозначено и общее время каждого занятия, и время каждого упражнения и дискуссии. Однако оно может изменяться в зависимости от особенностей конкретной группы: количества участников, глубины осознания ими собственных личностных и профессиональных проблем и пр. Оптимальной и эффективной является группа от 14 до 24 человек. Но в группе свыше 14 человек необходимо привлечь в помощь ведущему 2-3 специалистов, взгляды и принципы которых в отношениях с людьми соответствуют гуманистическому направлению.

Комплектование группы строится на основе принципов:

- 1) добровольности;
- 2) гетерогенности (участники тренинга могут отличаться между собой по возрасту, полу, профессиям).

Тренинговая группа работает более продуктивно, и в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию участников, если она закрыта, т.е. имеет постоянный состав и нет притока новых членов на каждом занятии.

В помещении для занятий должна быть возможность свободного передвижения участников, расположения по кругу, объединения в микрогруппы по 2-3 - 5 человек и т.д.

Безусловным требованием является полная уверенность участников в том, что их никто не подслушивает.

Во время выполнения упражнений и последующей дискуссии ведущему (тренеру) необходимо следить за тем, чтобы участники группы руководствовались следующими принципами (или правилами), выполнение которых обязательно для эффективной групповой работы.

Основными принципами, положенными в основу организации и проведения тренинга развития рефлексивной культуры психолога, являются:

- принцип именной карточки (визитки). Каждый участник группы носит на груди именную карточку все время работы на тренинге. Имя пишется разборчиво и крупно на визитке помощниками ведущего так,

чтобы все могли его прочитать. Визитка крепится на груди каждого участника, и на протяжении всех занятий участники обращаются друг к другу по именам;

- принцип присутствия на тренинге. Каждый участник должен присутствовать на тренинге все время работы. Не допускаются опоздания и пропуски занятий. Каждому участнику необходимо дать себе слово, что он пройдет этот тренинг от начала до конца;

- принцип персонификации высказываний. Во время работы в тренинге участники имеют право говорить только в "круг", употребляя личное местоимение "Я" (т.е. от первого лица). Употребляя личное местоимение "Я", они отказываются от безличных речевых форм, помогающих людям в повседневном общении скрывать собственную позицию и уходить от ответственности;

- принцип конфиденциальности. Все, что происходит во время занятий, не выносится за пределы группы. Это облегчает включение участников в групповые процессы, способствует их самораскрытию. Они не боятся, что содержание общения может стать общеизвестным. А психологу это дает возможность соблюдать принцип неразглашения информации о клиенте с учетом профессиональных этических принципов;

- принцип доверительного общения. Во время занятий организуется такое межличностное общение, которое обеспечивает уважение к чужому мнению, доверие участников друг к другу, что позволяет им выйти за рамки привычного статусного общения;

- общение по принципу "здесь и теперь". Для многих стереотипом является желание уйти в область общих соображений, рассуждений, обсуждений событий, случившихся с другими людьми. В данном случае срабатывают механизмы психологической защиты. А основная задача тренинга - выработать у будущих психологов умение рефлексировать,

сопереживать, формировать свойство эмпатии и способность встать на точку зрения клиента. Только при этом каждый член группы может увидеть свои разнообразные проявления, лучше узнать себя и свои личностные особенности;

- принцип психологического события - использование специальных приемов, создающих эмоционально насыщенную среду обучения участников тренинга. Важным в этом плане является создание **рефлексивной среды**, благоприятствующей развитию рефлексивной способности. Рефлексивная среда связана с творческим раскрепощением личности, это система развивающих и развивающихся отношений. Последнее возможно лишь при открытости отношений в группе. Поэтому следующий принцип таков:

- принцип открытости, искренности, честности в общении подразумевает, что члены группы должны отбросить все роли, говорить то, что думают, и проявлять то, что чувствуют. Понятно, что в реальной жизни это не всегда получается, да в этом и нет необходимости, так как

полная откровенность и искренность не является культурной нормой. Но для психолога это правило является основным;

- принцип акцентирования языка чувств - участник говорит о том, что чувствует, открыто выражая свои эмоции и чувства;

- принцип "не оценивай, не критикуй, не сравнивай". Человек, который критикует, хочет постоянно быть "совершенством" с любыми людьми, в любой ситуации. Эта ноша поистине невыносима. Психологу необходима гибкость позиции в работе с клиентом. Если же он стремится быть совершенным, он никогда не встанет в позицию "под клиентом" и "на равных". Такой психолог будет использовать в своей работе позицию "над клиентом". Он будет постоянно навязывать свою точку зрения клиенту, что приведет его к неспособности слышать клиента и разрушит ситуацию взаимодействия. Чтобы работать профессионально, психолог не должен начинать работу с предвзятыми идеями о том, как должен быть устроен внутренний мир клиента.

Психолог заботится главным образом о том, чтобы психологические механизмы рефлексии, личностного переосмысления, анализа и интеграции психологического опыта срабатывали в психотерапевтической ситуации эффективно, и не пытается глобально изменить (по своему образцу) содержание сознания другого человека.

Кроме того, данный принцип позволяет соблюдать психологическое равенство позиций. Оно предполагает, что все - и тренеры, и помощники, и участники, - взаимодополняя и развивая общее смысловое поле, способствуют дополнению и развитию знаний, опыта каждого. Это - ситуация именно двустороннего, а не односторонне направленного взаимодействия. Она подразумевает признание активной роли, реального участия всех заинтересованных в общении сторон;

- принцип активности. Активность предполагает интенсивное включение в групповой процесс с целью внимательного всматривания, вслушивания, вчувствования в самого себя, в партнера, в группу в целом. Только в личном действии, отдавая себя полностью чувствам и переживаниям, спонтанно выражая их окружающим, не оценивая ни себя, ни других, совершая постоянные волевые усилия для самораскрытия и полного выполнения принятых группой правил, личность шаг за шагом полноценно проживает и переживает тренинг, развивая самосознание и разрушая прежние стереотипы. Кроме того, принцип активности даст возможность психологу в будущем активно включаться во все психологические процессы, а также рефлексировать, сопереживать человеку, нуждающемуся в его помощи.

Принятие принципов (правил) тренинга - это момент рождения группы; они являются основанием для её работы и в то же время раскрывают сущность основных принципов, которыми руководствуется психолог в своей профессиональной деятельности. Правила обеспечивают создание в группе такой обстановки, которая максимально стимулирует не

только личностную, коммуникативную, кооперативную, но также интеллектуальную и регулятивную рефлексии её членов. Таким образом, в результате совместного взаимодействия выстраивается единое коммуникативно-интеллектуальное пространство, в котором "живая" ткань эмоционально-мыслительных процессов не разрушается оценочными суждениями, неосторожными репликами по отношению к высказанным мнениям, действиям, а бережно сохраняется, поддерживается и культивируется, то есть развивается благодаря вкладам всех участников. Тем самым, принимая правила, каждый член группы отдаёт себе отчёт в личной ответственности, которую он берёт на себя за результат совместной деятельности.

Работая в тренинге по данным правилам, будущий психолог формирует мировоззрение гуманистического направления.

Организация формирующего эксперимента и его проведение в форме тренинга включает следующие **этапы**.

1. Организационно-подготовительный этап. Он заключается в двух аспектах: организационно-техническом (подготовке помещения, соответствующего целям и задачам тренинга, и технических средств, в нашем случае - это магнитофон с записями спокойной, медленной музыки) и организационно-психологическом (комплектование группы и проведение групповой и индивидуальной бесед о целях и задачах тренинга с будущими его участниками).

2. Информационно-ознакомительный этап. На этом этапе ведущий тренинга (тренер) знакомит группу с правилами и принципами организации общения в группе, а также особенностями обучения в тренинге.

3. Диагностический этап. Определение целей, задач и предполагаемых результатов совместно с участниками занятий. Проведение диагностических процедур, направленных на выявление актуального уровня развития рефлексивной культуры каждого участника тренинга. Представление участникам тренинга модели функционирования и развития рефлексивной культуры.

4. Развивающий этап. На этом этапе происходит целенаправленное развитие всех структурных компонентов, составляющих рефлексивную культуру психолога. Основные методы организации групповой работы: игровые (операциональные, ролевые) и дискуссионные (групповая дискуссия, разбор случаев из практики, анализ ситуаций).

5. Завершающий этап. Он включает в себя два момента: первый - возвращение к целям, задачам и предполагаемым результатам, сформированным на первом занятии, и второй - повторно-диагностический, т.е. определение уровня рефлексивной культуры психолога по окончании тренинга теми же процедурами, что и в первый раз. Обсуждение результатов и обмен впечатлениями всех участников по поводу состоявшихся занятий.

На основе опыта проведения рефлексивных практик и согласно общим принципам активных методов обучения и развития были определены психолого-акмеологические условия эффективного развития рефлексивной культуры психолога. Так, необходимыми условиями являются:

1) соотнесённость с реальной профессиональной практикой⁴⁷, что предполагает специальным образом организованную процедуру рефлексии профессиональной деятельности с целью актуализации рефлексивной способности за "пределами" тренинга. Это позволяет органично и максимально эффективно осуществить перенос полученного рефлексивного опыта в профессиональную область;

2) нивелировка (снятие) статусных барьеров, что позволяет выйти за рамки формального служебного общения и даёт возможность генерирования новых инновационных идей (даже самого фантастического содержания) без боязни критики, оценки и наказания за ошибку;

3) взаимодополняемость и взаиморазвитие интересов всех участников, что способствует углубленному слушанию друг друга и высказыванию идей, развитию способности аккумулировать не только свой личный опыт, но и достижения группы в целом, создавая большее пространство для саморазвития как в личностном, так и в профессиональном планах;

4) целостное построение рефлексивной среды, что создает благоприятный психологический микроклимат, позволяющий каждому

участнику раскрыться и осуществить максимальное приращение к своему творческому потенциалу, а также организация специальных рефлексивных процедур - актуализация рефлексивной способности и способности "видеть" целостную картину поля жизнедеятельности (включая профессиональную деятельность) с целью осуществления максимально эффективного рефлексивного движения, то есть развития рефлексивной культуры.

С учётом этих условий создавался сценарий тренинга профессионального роста. В отличие от других технологий ведущий (тренер) в данном тренинге взаимодействует с личностями (а не с мышлением как таковым), причём на паритетных началах. Основная стратегия его поведения - создание такого характера взаимодействия, которое побудит к творческому исследованию профессионального опыта, самопознанию, саморазвитию.

Таким образом, включаясь в процесс активного социально-психологического обучения, будущие психологи могут развивать профессионально значимые личностные качества, необходимые в практической деятельности. "Профессионально важные качества являются предпосылкой профессиональной деятельности и, с другой стороны, они

⁴⁷ Все игровые ситуации в тренинге содержательно приближены к психологическому консультированию как одному из видов работы психолога.

сами совершенствуются, шлифуются в ходе выполнения определенной деятельности являясь ее новообразованием; человек в ходе труда изменяет и самого себя"⁴⁸.

2.3. Динамика личностных характеристик психолога в процессе развития его рефлексивной культуры

Диагностическая часть исследования входит в развивающую часть тренинговой программы. Такое включение обусловлено принципом современной психодиагностики: никакой оценки без развития. Поэтому все применяемые в ходе тренинга профессионального роста процедуры диагностики и самодиагностики являются одновременно и "отправными точками" процесса развития и саморазвития, а также тем содержанием, применительно к которому выстраиваются рефлексивные процессы.

Целью рефлексивной психодиагностики является создание для участников рефлексивной среды как "рефлексивного зеркала", с тем чтобы наиболее полно осмыслить и переосмыслить профессиональную и экзистенциальную реальность жизни человека, создать наиболее благоприятные условия для её конструктивного развития.

Констатирующий этап диагностики проводится в начале эксперимента при помощи комплекса формализованных методик с целью выявления исходного уровня развития рефлексивной культуры психолога, причём результаты этого этапа становятся для испытуемых предметом

рефлексивного анализа. Перед ознакомлением обучающихся с результатами проведённой психодиагностики на "старте" тренинговой работы используется специальная рефлексивная форма - "отгадывание" этих результатов самими участниками. По существу, это вариант реализации методики "рефлексивной версификации", которую широко использует в "рефлепрактикуме" С.Ю. Степанов⁴⁹. Участников знакомят со схемой диагностического исследования и процедурой обработки результатов. После этого им предлагают отгадать полученные результаты и обосновать (проинтерпретировать) свои отгадки. Разгадывание результатов психодиагностики носит форму "мягкого" соревнования между участниками - чьё предположение окажется ближе к реальным результатам. После достаточного количества отгадок они предъявляются. Это даёт новый толчок в развитии рефлексии.

Заключительный этап диагностики проводится в конце тренинга с использованием идентичного комплекса методик. Это позволяет отследить количественную и качественную динамику развития рефлексивной культуры психолога и тем самым эффективность этого развития.

⁴⁸ Маркова А.К. Психология профессионала / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 85.

⁴⁹ Степанов С.Ю. Управленческая инноватика : рефлепрактические методы / С.Ю. Степанов, С.Н. Маслов, Е.А. Яблокова. – М., 1993. – 59 с.

Обратимся к анализу динамики ряда личностных характеристик будущих психологов в ходе тренинга профессионального роста, которые мы предложили рассматривать (см. 1.3.) как показатели уровня развития рефлексивной культуры психологов.

Начнём с рассмотрения динамики такой личностной характеристики, как эмпатия. Наличие высокой эмпатичности является одним из показателей эффективности развития рефлексивной культуры психолога. Эмпатия играет важную роль в опыте межличностного общения, в профессиональной деятельности психолога, главным моментом которой является работа с людьми. И от того, насколько развита у психолога эта способность, во многом зависит успех делового взаимодействия.

Диагностика уровня эмпатии проводится с помощью методики И.М. Юсупова "Экспресс-диагностика эмпатии".

Обратимся к анализу усреднённых результатов развития эмпатии до тренинга и после него (в исследовании приняли участие 40 человек).

Таблица 3

Усреднённые результаты изучения эмпатии

КРИТЕРИИ	ДО ТРЕНИНГА		ПОСЛЕ ТРЕНИНГА	
	БАЛЛ	УРОВЕНЬ	БАЛЛ	УРОВЕНЬ
1. Эмпатия с родителями	8,6	средний	13,9	высокий
2. Эмпатия с животными	6,6	средний	6,7	средний
3. Эмпатия со стариками	8,2	средний	13,1	высокий
4. Эмпатия с детьми	6,3	средний	6,8	средний
5. Эмпатия с героями худ. произведений	7,1	средний	13,3	высокий
6. Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми	9,8	средний	14,3	очень высокий

Общий показатель	46,6	средний	68,1	высокий
------------------	------	---------	------	---------

Данные таблицы 3 свидетельствуют о тенденции роста эмпатии по критериям: эмпатия с родителями; эмпатия с животными; эмпатия со стариками; эмпатия с детьми; эмпатия с героями художественных произведений; эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми.

Что касается развития отдельных составляющих эмпатии, то, как мы видим, наибольший прирост наблюдается по критериям: эмпатия со стариками (3 критерий; + 4,9 балла); эмпатия с родителями (1 критерий; + 5,3 балла); эмпатия с героями художественных произведений (5 критерий; + 6,2 балла); и самое главное, эмпатия с незнакомыми и малознакомыми людьми (6 критерий; + 4,5 балла).

Кроме того, анализ этих данных показывает изменение уровней эмпатии. Изменился средний уровень на высокий по следующим критериям: эмпатия с родителями, эмпатия со стариками и эмпатия с героями художественных произведений. Большой скачок в изменении уровня эмпатии произошёл по 6 критерию: эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми - со среднего уровня на очень высокий. Это объясняется тем, что тренинг в первую очередь направлен на развитие профессионально-важных качеств (ПВК) необходимых в деятельности психолога, где предметом работы которого выступает человек.

Малый прирост по критерию эмпатии с детьми (4 критерий; + 0,5 балла), скорее всего, свидетельствует о том, что, во-первых, большинство контингента тренинговой группы находились в возрасте 18-27 лет и не имели собственных детей, во-вторых, тренинг специально не ориентирован на ситуации взаимодействия психолога именно с детьми. Также самый маленький прирост зафиксирован по критерию эмпатии с животными (2 критерий; + 0,1 балла). По всей видимости, это связано с тем, что программа тренинга профессионального роста не направлена на развитие данного вида эмпатии.

Подвергая анализу общие показатели эмпатии, мы также наблюдаем её динамику в ходе тренинга (данные до тренинга и после него говорят о тенденции достоверных различий при $p < 0,10$). Изменился общий уровень развития эмпатии, а именно: с среднего повысился до высокого.

Проведённый анализ позволяет заключить, что в процессе развития рефлексивной культуры психолога такая личностная характеристика, как эмпатия обладает определённой динамикой. Однако требует объяснения тот факт, что по нескольким частным видам эмпатии заметного перехода из среднего уровня в высокий и очень высокий мы не наблюдаем. Вероятно, для этого требуется больше времени активного обучения

психологов и больше усилий и со стороны обучающихся, и со стороны обучающихся их.

Таким образом, результаты диагностики эмпатии в целом свидетельствуют о том, что данная личностная характеристика, являющаяся одним из показателей уровня рефлексивной культуры, получает определённое развитие в ходе тренинга. Это даёт нам основание утверждать, что рефлексивная культура психолога совершенствуется в этом процессе.

Далее обратимся к анализу эмпирических данных развития следующей личностной характеристики - самооценки ПВК. Адекватная самооценка ПВК является одним из показателей высокого уровня развития рефлексивной культуры психолога.

Для определения изменения самооценки ПВК под действием тренинга профессионального роста мы использовали методику "Самооценка ПВК". Идея заимствована у С.А. Будасси. Форма расположения качеств в соответствии с оригиналом его методики была для нас очень удобна. Видоизменена и адаптирована в целях нашего исследования она была путём замены личностных качеств на профессионально важные для психолога. Методика предполагает количественное определение самооценки ПВК на основе рефлексии испытуемым качеств, необходимых для профессиональной деятельности. Перечень качеств обоснован в 1.3. Вместе с тем, мы придерживались рекомендованных С.А. Будасси порядка обработки данных и критериев их оценки.

Показатели изменения уровня самооценки в результате прохождения тренинга профессионального роста содержатся в таблице 4.

Таблица 4

Группы испытуемых по уровню самооценки (%)

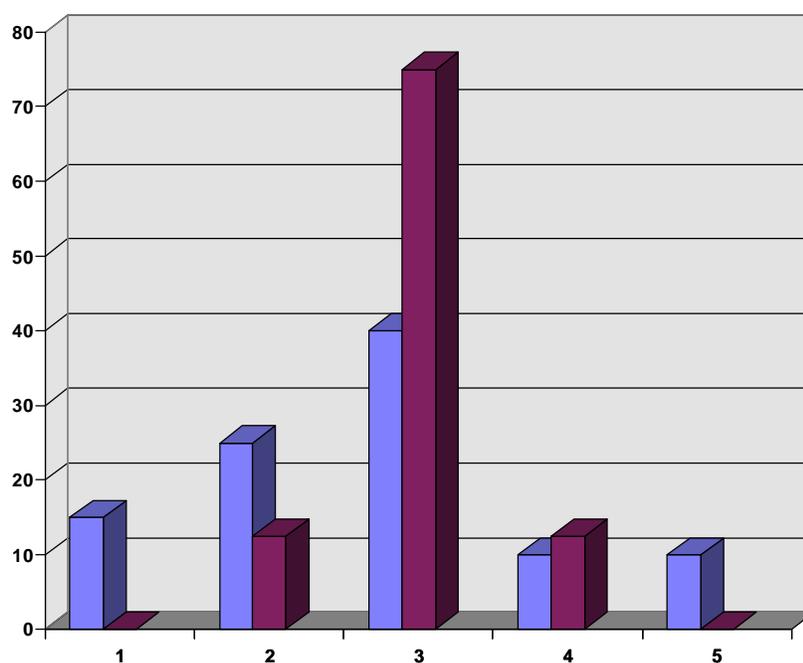
	Низкая СО	Занижен- ная СО	Адекват- ная СО	Завышен- ная СО	Высокая СО
До тренинга	15,0	25,0	40,0	10,0	10,0
После тренинга	0	12,5	75,0	12,5	0

Как видно из таблицы 4, на начальном этапе прохождения тренинга профессионального роста выделилось 5 групп испытуемых с разными уровнями самооценки ПВК. Первую группу составили участники с низкой самооценкой - 6 человек (15,0%). Они показали чрезмерный уровень критичности и большой неуверенности в себе, в своих профессиональных качествах, необходимых для работы в сфере "человек - человек". Вторая группа - 10 испытуемых с заниженной самооценкой (25,0%). Эти психологи относятся к себе самокритично, однако при этом не уверены в

своих силах. Самая многочисленная группа третья, в неё вошли испытуемые с адекватной самооценкой - 16 человек (40,0%). Они хорошо знают свои достоинства и недостатки и адекватно их оценивают. Одинаковое количество человек (по 4 (10,0%)) вошли в группы с завышенной и высокой самооценкой, где практические психологи не только уверены в себе как профессионалах и в своих силах, но и некритично относятся к развитию у себя профессионально важных качеств.

После прохождения испытуемыми тренинга профессионального роста и повторной диагностики анализ эмпирических данных показал несколько иную картину. Образовалось всего три группы испытуемых с разными уровнями самооценки. В первую и вторую группы вошли по 5 человек (по 12,5 %), которые имеют соответственно заниженную и завышенную самооценки ПВК. Самой многочисленной группой осталась третья, в которой испытуемые имеют адекватную самооценку - 30 человек (75,0%). Таким образом, у лиц с низкими количественными показателями самооценки ПВК в ходе тренинга она повысилась у 3 человек (7,5%) до заниженного уровня и у 3 испытуемых (7,5%) - до адекватного, т.е. после прохождения тренинга ни у одного практического психолога не был зафиксирован низкий уровень самооценки. Такая же ситуация наблюдается относительно высокой самооценки ПВК: 4 испытуемых, имевших на начальном этапе прохождения тренинга высокую самооценку, снизили её до адекватного уровня. Уменьшается в 2 раза и число лиц с

заниженной самооценкой (с 25,0% до 12,5%) за счёт её повышения у большинства испытуемых (8 человек) до адекватного уровня. Только у одной испытуемой произошёл резкий скачок в изменении самооценки - от заниженного уровня самооценки до завышенного. Вместе с тем был зафиксирован и тот факт, что у одной испытуемой самооценка ПВК в ходе тренинга профессионального роста не претерпела никаких изменений, т.е. осталась на заниженном уровне. За счёт изменений самооценки ПВК, которые изложены выше, на 2,5% увеличилось количество человек, имевших завышенную самооценку ПВК. Что касается адекватной самооценки ПВК психолога, то здесь тенденция увеличения адекватности прослеживается наиболее ярко - с 40,0 до 75,0% (рис. 2).



Условные обозначения:

- 1 - группа с низкой самооценкой
- 2 - группа с заниженной самооценкой
- 3 - группа с адекватной самооценкой
- 4 - группа с завышенной самооценкой
- 5 - группа с высокой самооценкой

Рис.2. Динамика изменения самооценки профессионально важных качеств психолога

Для анализа динамики самооценки ПВК испытуемых под влиянием тренинга профессионального роста выявлялась значимость различий между её показателями до и после тренинга. Для этого применялся метод сравнения двух средних нормальных генеральных совокупностей по t -критерию Стьюдента.

Различия между показателями до и после тренинга статистически значимы при $p < 0,05$. Это позволяет сделать вывод о влиянии тренинга профессионального роста на изменение самооценки профессионально важных качеств личности в сторону увеличения её адекватности. Анализ дисперсии полученных данных по критерию Фишера позволяет сделать вывод, что разброс данных до тренинга больше, чем после тренинга: соответственно $F_1 = 5,89$ и $F_2 = 1,71$. Это ещё раз доказывает изменение самооценки в сторону её адекватности.

У 75% психологов повысился уровень самоуважения, удовлетворённости собой, они стали воспринимать себя как носителей ПВК для работы с людьми, оказания помощи им. Очевидно, интенсивная работа над собой в течение всего тренинга позволила психологам-практикам увидеть в себе ряд достоинств, "сильных" свойств личности. После тренинга профессионального роста приобретённый опыт помогает человеку иначе взглянуть на свои возможности, способности и научиться смотреть на себя со стороны, отрефлексировать своё состояние. Самооценка ПВК личности психолога, оставаясь в рамках адекватности, переходит на более оптимальный для дальнейшего личностного роста уровень функционирования.

Таким образом, достижение максимально эффективного результата тренинга зависит в том числе и от того, насколько серьёзно его участники подходят к развитию своих ПВК, культивированию рефлексивных процессов как неотъемлемой части профессионализма.

Кроме того, тренинг развил чувствительность к групповым процессам, способность к более адекватному пониманию и отражению межличностных отношений.

Что стоит за фактом повышения точности рефлексивных представлений участников в тренинговой группе?

На первом этапе групповой работы в тренинге происходит отождествление себя с группой в целом, а затем вычленение своего места в ней. И чем более точны рефлексивные представления у испытуемых о других членах группы, тем более точно определяется собственное место в ней. Для подтверждения этого положения проанализируем данные, полученные с помощью методики "Групповая оценка личности психолога". В основе этой методики лежит методика "ГОЛ", созданная К. Томасом. Наша модификация этой методики заключалась в замене личностных качеств на профессионально важные, а также в изменении техники подсчёта и интерпретации данных.

Групповая оценка личности является признаком показателя коммуникативной компетентности. Развитая коммуникативная компетентность, в свою очередь, служит одним из показателей высокого уровня развития рефлексивной культуры психолога.

Для анализа полученных данных по методике "Групповая оценка личности психолога" сравнивались средние групповые значения с личными данными по 20 ПК психолога. Затем находился уровень значимости по t - критерию Стьюдента до тренинга и после него. Полученные данные отражены в таблице 5.

Таблица 5

Среднегрупповые показатели групповой оценки личности психолога

	До тренинга	После тренинга
Д	74,00	57,00
S	4,97	2,44

Условные обозначения:

Д - разность показателей ГОЛ между двумя замерами (до и после тренинга);

S - дисперсия.

Из таблицы 4 видна существенная разница между групповой оценкой личности психолога до тренинга и после него (различия статистически значимы при $p < 0,05$). Тем самым налицо статистически значимое влияние тренинга профессионального роста на изменение групповой оценки личности психолога. Это означает, что одним из механизмов повышения точности рефлексивных характеристик, представлений о другом человеке является большая дифференцированность представления о нём, разведение когнитивного и аффективного планов при восприятии. Осознаётся данность собственного внутреннего мира и данность внутреннего мира партнёра по общению.

Особый интерес представляют феномены процесса осознания межличностных отношений в группе. К ним относятся феномены перцептивно-аффективного (феномен "презумпция взаимности") и аффективно-когнитивного (феномен "предположение о сходстве") соответствия. Феномен "презумпция взаимности" проявляется в том, что человек склонен ожидать от другого члена группы такого же отношения к себе (положительного, нейтрального или отрицательного), как он сам к этому другому относится. Этот феномен носит устойчивый характер и не проявляется лишь в ситуациях резкого несовпадения, контрастности или обострения реальных отношений. Феномен "предположение о сходстве" состоит в устойчивой тенденции субъекта воспринимать установки предпочтения, которые имеет значимый для него другой в отношении

третьих объектов, подобным (или противоположным) своим собственным (в зависимости от знака отношения к этому другому).

Эти феномены показывают, что представления о другом всегда включают в себя два момента: знания о другом (его взглядах, интересах, предпочтениях и т.д.) и эмоциональное отношение к нему. В

нерефлексивном представлении эти моменты сливаются, причём эмоциональное отношение определяет представления о внутреннем "Я" другого.

Собственно рефлексивные представления о другом характеризуются различием интеллектуального и эмоционального компонентов: знания о другом как бы отчуждаются от эмоционального отношения к нему. Это, в свою очередь, позволяет сформировать более объективное представление о другом, что и произошло у участников нашего исследования под действием тренинга профессионального роста.

Тем самым различие интеллектуального и эмоционального компонентов представления о другом свидетельствует о развитии коммуникативной компетентности и соответственно позитивной динамике рефлексивной культуры до высокого уровня.

Далее обратимся к анализу динамики тревожности как одного из признаков эмоционального состояния психолога. Напомним, что мы рассматриваем позитивное эмоциональное состояние как один из показателей высокого уровня развития рефлексивной культуры. Состояние тревожности как эмоциональная реакция может быть различной интенсивности и является достаточно динамичной и изменчивой во времени. В исследовании нас интересовало, изменяется ли ситуативная (реактивная) тревожность в ходе тренинга профессионального роста. Исследование осуществлялось с помощью опросника Ч.Д. Спилбергера "Диагностика уровня тревожности". Полученные усреднённые данные по группе испытуемых отражены в таблице 6.

Таблица 6

Усреднённые показатели динамики ситуативной тревожности (в %)

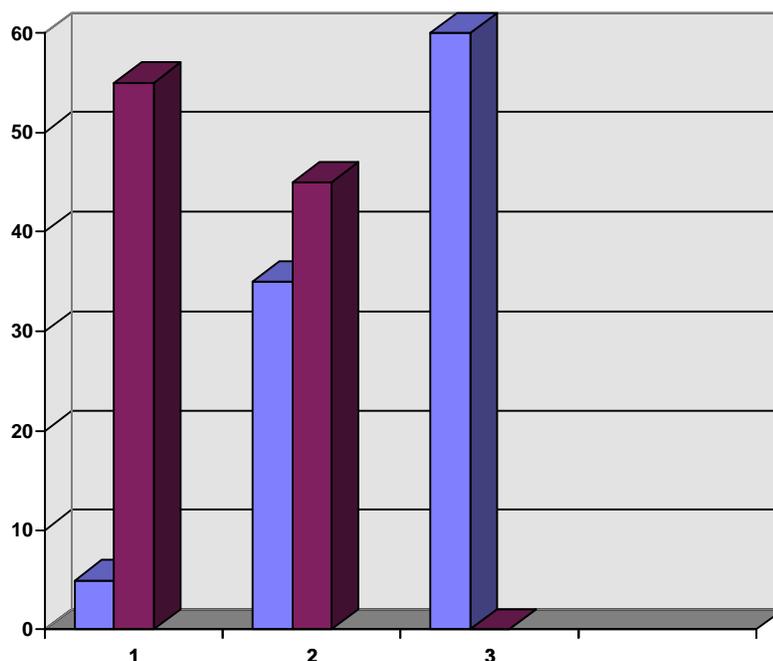
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
До тренинга	5	35	60
После тренинга	55	45	0

Как видно из таблицы 5, до тренинга профессионального роста 24 человека (60%) имели высокий уровень ситуативной тревожности. Они переживали напряжение, беспокойство, озабоченность, некую нервозность до начала работы в тренинге. 14 человек (35%) на начальном этапе тренинга имели средний уровень ситуативной тревожности и лишь 2 человека (5%) были спокойны, уравновешены и имели низкий уровень тревожности.

После тренинга профессионального роста психологи стали демонстрировать более совершенные умения регуляции своих эмоциональных состояний. Тем самым, испытуемых с высоким уровнем ситуативной тревожности не стало, так как 4 человека (10%) снизили

высокий уровень тревожности до среднего, а 20 человек (50%) – до низкого уровня. В результате количество испытуемых, имевших средний уровень ситуативной тревожности, увеличилось на 4 человека (10%), а имевших низкий уровень - на 20 человек (50%).

Выявленные особенности динамики ситуативной тревожности в тренинге можно изобразить графически (рис. 3).



Условные обозначения:

- 1 - низкий уровень тревожности
- 2 - средний уровень тревожности
- 3 - высокий уровень тревожности

Рис. 3. Динамика ситуативной тревожности испытуемых в тренинге

Для анализа динамики ситуативной тревожности под влиянием тренинга профессионального роста выявлялась значимость различий между её показателями до и после тренинга по t-критерию Стьюдента. Определено, что различия между показателями статистически значимы при $p < 0,05$. Это позволяет сделать вывод о влиянии тренинга профессионального роста на изменение ситуативной тревожности в сторону её понижения. Развивающаяся в ходе тренинга способность

регулировать своё эмоциональное состояние соответствует высокому уровню развития рефлексивной культуры психолога.

Следующей личностной характеристикой, которая претерпела изменения в ходе тренинга профессионального роста, является социальный интеллект. Развитый социальный интеллект служит показателем высокого

уровня развития рефлексивной культуры психолога. Он рассматривается нами как способность правильно понимать поведение людей. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации психолога.

Динамика социального интеллекта изучалась нами с помощью "Методики исследования социального интеллекта" Дж. Гилфорда и М. Салливена. Данная методика позволяет измерять как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности к пониманию поведения (способности предвидеть последствия поведения, адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию поведения, понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия). Социальный интеллект является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством в профессиях типа "человек – человек".

Полученные эмпирические данные изложены в таблице 7.

Таблица 7

Динамика социального интеллекта
(усреднённые данные)

	До тренинга		После тренинга	
	Стандартные значения	Уровень	Стандартные значения	Уровень
Субтест № 1. "Истории с завершением"	2,7	ниже среднего	3,4	средний
Субтест № 2. "Группы экспрессии"	3,1	средний	4,5	выше среднего
Субтест № 3. "Вербальная экспрессия"	2,3	ниже среднего	3,4	средний
Субтест № 4. "Истории с дополнением"	3,2	средний	4,0	выше среднего
Композитная оценка	2,0	ниже среднего	4,0	выше среднего

Охарактеризуем полученные эмпирические данные в отдельности по каждому субтесту. Как видно из таблицы 7, у испытуемых по субтестам "Истории с завершением" и "Вербальная экспрессия" ниже среднего уровень развития способностей, входящих в социальный интеллект. Испытуемые недостаточно понимают связь между поведением и его

последствиями. Нередки случаи попадания их в конфликтные ситуации, они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения. Кроме того, они не очень хорошо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Могут ошибаться в интерпретации слов собеседника. По субтестам "Группы экспрессии" и "Истории с дополнением" зафиксирован средний уровень развития способностей социального интеллекта. Тем самым, испытуемые в средней степени владеют языком телодвижений, могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника, так как редко учитывают сопровождающие их невербальные реакции. Кроме того, иногда испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия.

После прохождения испытуемыми тренинга профессионального роста уровни развития способностей социального интеллекта по всем субтестам изменились в сторону повышения. По субтестам "Истории с завершением" и "Вербальная экспрессия" уровень развития способностей социального интеллекта вырос до среднего. Испытуемые стали правильно предвидеть последствия поведения, научились предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Кроме того, испытуемые упрочили умения находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в различных ситуациях и расширили репертуар ролевого поведения (стали проявлять большую ролевою пластичность).

По субтестам "Группы экспрессии" и "Истории с дополнением" уровень развития способностей социального интеллекта стал после тренинга выше среднего. Испытуемые стали правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам. Участники тренинга начали придавать большее значение невербальному общению, обращать больше внимания на невербальные реакции участников коммуникации. Кроме того, они развили способность распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике, приобрели опыт в анализе сложных ситуаций взаимодействия людей, стали лучше понимать логику их развития, чувствовать изменения смысла ситуации при включении в общение различных участников.

Подвергнем анализу композитную оценку, т.е. общий уровень развития социального интеллекта (интегральный фактор познания поведения) до прохождения испытуемыми тренинга и после него. На

начальном этапе тренинга общий уровень социального интеллекта был ниже среднего. Участники тренинга испытывали трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняло взаимоотношения и снижало возможности успешной социальной адаптации.

В ходе тренинга профессионального роста уровень развития социального интеллекта испытуемых был скорректирован до уровня выше среднего. Тем самым, испытуемые научились извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их эффективной социальной адаптации.

Проведённый анализ позволяет заключить, что повысившийся в результате тренинга социальный интеллект психологов до уровня выше среднего свидетельствует о развитии их рефлексивной культуры: чем выше уровень социального интеллекта, тем выше уровень развития рефлексивной культуры.

Наконец, обратимся к такой личностной характеристике, как осознанность отношений будущего специалиста с группой, в которой осуществляется его обучение. Эта характеристика выделяется особо, поскольку она испытывает на себе наибольшее развивающее влияние со стороны группы, выступающей одним из важных факторов становления рефлексивной культуры психолога.⁵⁰ В качестве индикатора этой характеристики проанализировано соотношение социометрического и аутосоциометрического статусов членов тренинговой группы, которые выявлялись с помощью процедуры социометрии и аутосоциометрии.

Эффективность группового воздействия и взаимодействия общепризнанна (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов и др.). Феномен группы заключается в том, что даже простое присутствие других людей влияет на результаты деятельности человека. Более важным в тренинге профессионального роста является то, что не простое присутствие людей, а именно взаимодействие с ними, совместная групповая деятельность является определяющим фактором развития рефлексивной культуры психолога, так как способность субъекта конструктивно действовать в той или иной сфере групповой деятельности является основой его интеллектуальной, коммуникативной и кооперативной компетентности.

По сравнению с индивидуальной, групповая работа имеет более высокий потенциал для решения сложных проблем. Она позволяет осуществить разделение труда, специализацию, использовать механизм соревнования и в результате получить синергетический эффект.

⁵⁰ Теоретически возможной представляется ситуация, когда перечисленные выше личностные характеристики психолога могут быть развиты в ходе индивидуальной его подготовки, чего нельзя сказать относительно развития осознанности позиций индивида в группе.

Последний состоит в том, что результаты работы группы превышают простую сумму результатов работы её отдельных членов.

В ситуации группового общения замкнутый "контур" отдельного человека как бы размыкается, он включается в общегрупповой "контур": создаётся не просто индивидуальный опыт одного человека в группе, а

"общий фонд" группового опыта, который увеличивается во столько раз, сколько участников в группе.

Хочется особо отметить феномен взаимовлияния членов группы. При взаимовлиянии осуществляется согласование не только результатов взаимодействия, но и представлений, понятий, решений, принципов и стратегий совместной деятельности. Это возможно только при рефлексировании человеком своего состояния и состояния другого лица.

Повышение восприимчивости к групповым процессам, к собственной внутренней жизни и внутренней жизни других людей, к своим и чужим ролям, позициям, установкам и отношениям, развитие открытости, искренности и спонтанности осуществляется в рамках тренинга профессионального роста за счёт использования межличностного взаимодействия и межличностных взаимоотношений.

В результате группового взаимодействия у участников тренинга появляется более полное и адекватное переживание механизмов и закономерностей межличностных отношений, в первую очередь, собственной роли в этих отношениях.

Совершенствование самопонимания, расширение сферы самосознания, осознание собственных "слепых пятен", развитие личности является важным аспектом профессиональной подготовки психологов в сфере практической деятельности. Однако наряду с развитием и совершенствованием способности воспринимать и понимать самого себя, происходит развитие понимания и восприятия других людей.

Всё это позволяет судить о группе как факторе развития рефлексивной культуры психолога.

В многочисленных экспериментах зарубежных социальных психологов было показано, что рефлексия играет важнейшую роль не только в формировании представлений о других и о себе, но и оказывает значительное влияние на процессы межличностного взаимодействия.

В работах социометрического направления рефлексия рассматривается в контексте проблемы осознания межличностных отношений участниками группового взаимодействия. Специально для исследования рефлексивных представлений был разработан ряд конкретных методик, объединяемых общим названием "аутосоциометрия". Она позволяет не только проанализировать содержание и характер рефлексивных представлений, но и определить степень их адекватности и факторы, её определяющие.

Проиллюстрируем вышесказанное сопоставительным анализом данных, полученных при помощи методики "Социометрия и аутосоциометрия".

Обработка данных, полученных в ходе эмпирического исследования по методике "Социометрия и аутосоциометрия", осуществлялась с помощью метода математической статистики, а именно: применялся метод вычисления коэффициента корреляции Пирсона.

Полученные в результате этой процедуры данные отражены в таблице 8.

Таблица 8

Коэффициенты корреляции между социометрическими и аутосоциометрическими статусами в группе испытуемых

Коэф-т кор-ии Статус	До тренинга	После тренинга
Эмоциональный	0,75	0,80
Деловой	0,89	0,86
Соц.-перцептивный	0,62	0,83

Сопоставительный анализ социометрических и аутосоциометрических данных позволил установить точность межличностной перцепции. Он показал, что между социометрическим и аутосоциометрическим статусом психологов существуют статистически значимые различия (при $p < 0,05$) во всех изученных сферах взаимоотношений - эмоциональной, деловой, социально-перцептивной. Что касается социометрических "звёзд", то здесь данные по итогам социометрии и аутосоциометрии более точно совпадают в социально-перцептивной сфере, особенно после тренинга профессионального роста. В эмоциональной и деловой сферах до тренинга были выявлены небольшие расхождения: назывались не те люди, которые на самом деле ими являлись. То есть имело место не совсем верное отражение будущими специалистами положения высокостатусных членов группы. После тренинга участники стали относительно точны в своём восприятии.

Сравнительный анализ данных социометрии и аутосоциометрии проводился не только на качественном уровне, но и на количественном. Для этого вычислялся коэффициент осознанности отношений (КОО) в разных сферах.

До тренинга профессионального роста внутри группы, согласно КОО, различия между сферами оказались статистически незначимы. Однако после тренинга КОО стал высоким и различия между сферами оказались статистически значимы (при $p < 0,05$).

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что тренинг профессионального роста развил чувствительность к групповым

процессам, способность его участников понимать и адекватно отражать межличностные отношения.

Хотя мы сосредоточились на собственно личностных характеристиках, в заключение кратко охарактеризуем динамику ряда других выделенных нами ранее показателей уровня развития рефлексивной культуры психолога. Будем опираться при этом на данные

наблюдения за поведением участников тренинга, их спонтанных высказываний в ходе занятий, анкетирования.

Наблюдая за участниками тренинга и анализируя ответы на анкету, предложенную им в конце каждого занятия, нам удалось проследить динамику следующих личностных характеристик будущих специалистов: интерес к психологической работе; активную профессиональную позицию; потребность в профессиональном самовоспитании, самообразовании и самосовершенствовании.

На начальном этапе тренинга профессионального роста испытуемые отвечали на вопросы анкеты таким образом: пока мне трудно (1); я понял (а), что не доверяю людям, как мне быть? (2); я хочу приобрести профессиональный опыт (3); у меня всё получится (3); мне просто интересно (4); мне сложно общаться с людьми так, как я хочу (5); я задумалась о себе и своих проблемах (6); я хочу измениться (16).⁵¹ Тем самым, мы видим, что большинство ответов участников содержат в себе желание измениться самим, заняться саморазвитием, коррекцией своих личностных характеристик нежели заниматься профессиональным самосовершенствованием.

Данные наблюдения за поведением участников подтверждают вышесказанное. На первых занятиях испытуемые были мало активны, высказывания своих впечатлений, о своих проблемах носили эпизодический характер, ответы на задаваемые ведущим вопросы были единичные и односложные.

Проведя анкетирование на последнем занятии тренинга профессионального роста, мы получили ответы иного характера: мне было просто интересно (1); главное - я научился эффективно взаимодействовать с другими людьми (4); я хочу дальнейшего профессионального роста (6); мне удалось лучше узнать себя (6); я стала понимать и чувствовать людей, находящихся рядом со мной (9); я развила свои профессиональные качества (14). Эти ответы могут свидетельствовать о росте потребности у участников тренинга в профессиональном самосовершенствовании, в проявлении интереса к своей будущей психологической работе.

В середине тренинга изменилось поведение участников. Повысилась активность испытуемых, они часто вступали в споры и дискуссии, активно отстаивали свою точку зрения, проявляли большой

⁵¹ Приведены варианты ответов на вопросы, в скобках указано количество участников, давших сходные ответы.

интерес к тому, что происходило в группе, стремились получить определённый профессиональный опыт.

Кроме основной анкеты испытуемым было предложено ответить ещё на один вопрос: "Что дал Вам тренинг профессионального роста?" Ответы на этот вопрос были следующими: после занятий я не буду бояться работать психологом (6); я лучше узнала себя (10); я стала понимать и чувствовать людей, находящихся рядом со мной (11); я профессионально вырос (ла) (13). Анализируя поведение участников и ответы на вопросы, можно заключить следующее: в ходе тренинга профессионального роста возрастает интерес испытуемых к своей будущей психологической работе, становится более активной их профессиональная позиция, растёт потребность в профессиональном самосовершенствовании, самовоспитании и самообразовании. Всё это является показателем высокого уровня развития рефлексивной культуры психолога. Следовательно, инновационно-гуманистическая программа – тренинг профессионального роста – разработанный и адаптированный на теоретико-методических принципах рефлексивной психологии и акмеологии, показал свою конструктивность и эффективность в плане развития рефлексивной культуры психолога.

Сформулируем основные выводы.

1. Для развития рефлексивной культуры психолога необходимо комплексное сочетание традиционных (лекционно-дидактических) и активных (в частности, тренинговых) методов обучения, причём последние должны иметь первостепенное и определяющее значение.

2. Процесс развития рефлексивной культуры может осуществляться исключительно в совместной деятельности с другими людьми в условиях реальной группы.

3. Процесс развития рефлексивной культуры психологов в тренинге организован по двум направлениям:

- развитие психологических знаний, умений в структуре компонентов рефлексивной культуры;
- развитие личностных качеств и способностей, составляющих основу рефлексивной культуры.

4. Систематическая активизация и развитие различных типов рефлексии ведёт к развитию рефлексивной культуры в целом.

5. Развитие любого типа рефлексии способствует развитию личностных характеристик будущего специалиста, что свидетельствует о развитии рефлексивной культуры психолога. Развитие рефлексивной культуры в процессе тренинга профессионального роста характеризуется повышением адекватности рефлексивных представлений участников группы о других и о себе, углублением уровня анализа ситуаций межличностного взаимодействия, появлением новых, нестандартных способов решения проблемно-конфликтных ситуаций общения, развитием профессионально важных качеств психолога, таких как эмпатия и самооценка, формированием интереса к познанию внутреннего мира

другого человека. Будущие психологи-практики начинают более адекватно оценивать свои профессионально важные качества, обнаруживают скрытые и не доступные ранее для осознания потенциалы своего "Я", раскрывают и используют возможности своего саморазвития.

6. Развитие личностных характеристик психолога-практика - это один из путей оптимизации развития рефлексивной культуры специалиста в области психологии.

5. В результате тренинга профессионального роста развиваются все структурные компоненты рефлексивной культуры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В период крупномасштабных социальных, политических и экономических преобразований важным условием эффективности преодоления кризисных и проблемных ситуаций является повышение рефлексивной культуры специалистов в различных областях профессиональной деятельности, в частности в области практической психологии. Понятие "рефлексивная культура", разработанное в русле рефлексивно-гуманистического направления психолого-акмеологических исследований, трактуется не столько как культурное качество рефлексии, сколько как рефлексивное качество культуры современного человека, системы его общения, профессиональной деятельности и общества в целом. Именно такое понимание рефлексивной культуры объясняет возможность творческого отношения человека к своему профессиональному становлению, к себе как уникальной личности, к способам своего общения с другими, к культуре в целом. Данная трактовка рефлексивной культуры и послужила отправной концептуальной позицией в анализе особенностей профессиональной деятельности психологов и необходимости повышения их рефлексивной культуры. Именно эта точка зрения и была изложена в настоящем пособии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М., 1996. – 224 с.
2. Активные методы в подготовке студентов-психологов / В.П. Захаров [и др.] // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1985. – С. 78-79.
3. Алексеев Н.Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры современного специалиста / Н.Г. Алексеев // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалистов. – Новосибирск, 1984. – С. 100-102.

4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / под ред. А.А. Бодалёва [и др.]. – М., 1980. – Т. 2. – 288 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1999. – 376 с.
6. Анисимов О.С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. – Новгород, 1990. – 333 с.
7. Анисимов О.С. Основы общей и управленческой акмеологии / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. – М., 1995. – 272 с.
8. Арнольд А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию / А.И. Арнольд. – М., 1992. – 240 с.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – 424 с.
10. Берлянд И.Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения / И.Е. Берлянд // Методологические проблемы психологии личности. – Кемерово, 1982. – С. 134-144.
11. Бехтерев В.М. Сознание и его границы / В.М. Бехтерев. – М., 1988. – 214 с.
12. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. – М., 1996. – 373 с.
13. Герчикова В.В. Организация рефлексивных процессов в ВУЗе / В.В. Герчикова // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – 235 с.
14. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Вопр. психологии. – 1993. – № 4. – С. 61-68.
15. Даниленко О.И. Психологическая культура и душевное здоровье человека / О.И. Даниленко // Психологическое обеспечение психического и физического здоровья человека. Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 16-19.
16. Давыдов В.В. Культура, образование, мышление / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Перспективы : вопросы образования. – 1991. – № 1. – С. 7-17.
17. Кинелёв В. Об итогах работы высшей школы в 1994 г. и основных направлениях деятельности в 1995 г. / В. Кинелёв // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 7-28.
18. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание : Избранные статьи / М.С. Каган. – Л., 1991. – 384 с.
19. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. – Обнинск, 1993. – 56 с.
20. Кон И.С. Открытие "Я" / И.С. Кон. – М., 1978. – 366 с.
21. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М., 1990. – 142 с.
22. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость и талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.

23. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
24. Культура // Советский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 678.
25. Лаптев Л.Г. Акмеологические основы оптимальной управленческой деятельности командира полка / Л.Г. Лаптев. – М., 1994. – 242 с.
26. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме / Дж. Локк // Избранные философские произведения. – М., 1960. – Т. 1. – 430 с.
27. Маркова А.К. Психология профессионала / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
28. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М., 1982. – 168 с.
29. Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М., 1993. – 224 с.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб., 2000. – 705 с.
31. Ситников А.П. Акмеологический тренинг : Теория. Методика. Психотехнологии / А.П. Ситников. – М., 1996. – 428 с.
32. Слостёнин В.А. Педагогика : инновационная деятельность / В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова. – М., 1997. – 308 с.
33. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997. – 800 с.
34. Степанов С.Ю. Управленческая инноватика : рефлепрактические методы / С.Ю. Степанов, С.Н. Маслов, Е.А. Яблокова. – М., 1993. – 59 с.
35. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психол. журн. – 1984. – Т. 5, № 4. – С. 57-64.
36. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М., 1995. – 759 с.
37. Юдин Э.Г. Отношения философии и науки как методологическая проблема / Э.Г. Юдин // Философия в современном мире. Философия и наука. – М., 1972. – С. 172-173.
38. Юнг К. Проблемы души нашего времени / К. Юнг. – М., 1994. – 331 с.
39. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание / И.М. Юсупов. – Казань, 1993. – 254 с.

Составитель **Наталья Михайловна Пинегина**,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии

Редактор Т.Д. Бунина