

DOI: 10.17689/psy-2014.1.6

УДК 378.124:159.9

Социально-психологические аспекты формирования рефлексии у студентов, будущих психологов

© 2014 Буренкова Елена Валентиновна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета, г. Пенза avbpenza@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается один из способов развития профессиональной рефлексии психолога в рамках феноменологического практико-ориентированного подхода. Основа обучающей модели состоит из следующих компонентов: телесности познания, мультимодальности творческого выражения, безоценочного образовательного пространства.

Ключевые слова: рефлексия, телесность, интермодальная терапия творческим выражением, танцевально-двигательная психотерапия.

Social-psychological aspects of reflection forming of the students, who are future psychologists

© 2014 Burenkova Elena Valentinovna,

Candidate of Psychological Sciences, assistant professor, head of “Dance Movement Psychotherapy” department of the Institute of experimental psychology and psychoanalysis (Moscow), avbpenza@rambler.ru

Annotation: This article reviews one of the methods of a psychologist’s professional reflection development within the framework of phenomenological practice-oriented approach. The basis of an educational model consists of the following components: corporeality of perception, multimodality of creative expression, unbiased educational environment.

Keywords: reflection, corporeality, intermodal therapy by creative expression, dance movement psychotherapy.

Реалии сегодняшних изменений в образовании показывают, что с одной стороны обучение становится интерактивным, доступным, наглядным и методически оснащенным. С другой же стороны, наблюдается чрезмерная алгоритмизация и информатизация процессов образования, что, в свою очередь, уплощает и формализует необходимые профессиональные навыки в некотором ряде профессий в системе «человек-человек».

Так, например, помогающие профессии (педагог, психолог, социальный работник и т. п.) предполагают в первую очередь непосредственное взаимодействие с людьми. И для этого важны особые навыки установления контакта, знание его развития и динамики. Высшее профессиональное образование предполагает большую долю самостоятельной работы, однако, мастерство издревна передается «из уст в уста», и поэтому важность непосредственного взаимодействия в процессе обучения играет ключевую роль в развитии профессиональных коммуникаций.

Выделим основные положения профессиональной деятельности в помогающих отношениях:

- присутствие и слушание является важной частью в знакомстве с историей клиента и в процессе изменений.
- бережное отношение к жизни и к «мифотворчеству» клиента.
- творчество и игра - это безопасный и экологичный путь изменения.
- профессионализм складывается из личной осознанности, осознанности в профессии, собственно творчества, обучения и развития.
- профессиональная идентичность невозможна без опоры на правила и этические нормы, принятые в профессиональном сообществе и без профессионального поддерживающего пространства коллегиальных отношений.

Так, главные ценности в профессиональной деятельности - это уважение и интерес, творчество и слушание, развитие и образование, коллегиальное пространство и целостность, безопасность и ясность. И для того чтобы будущие специалисты овладели профессионально-важными навыками, необходимо, чтобы и обучение проходило в такого рода пространстве. В этом и состоит сложность обучения, так как не только приобретаются новые знания, но и трансформируется видение Мира, себя и других.

Остановимся на рефлексии как на профессионально-важном качестве в профессии помогающих отношениях.

Рефлексия - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия есть обращённость сознания на себя. В смысле этого определения, мысль, речь, воображение и др. способы сознательной деятельности могут быть рефлексивными, если с их помощью обращаются на самих себя. Рефлексия - это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга [Ускова, 2007].

Знание, сознание, познание. Основу всех этих понятий составляет «знание». И, в первом случае, - это устойчивая единица, форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека; во втором, - сформированная в процессе общественной жизни высшая форма психического отражения действительности в виде обобщенной и субъективной модели окружающего мира в форме словесных понятий и чувственных образов; в третьем, - это творческий процесс получения и постоянного обновления знаний, необходимых человеку. Так, путь к знанию лежит через познание и сознание, и более узко, через творческое выражение к рефлексии как «способу и механизму выхода системы психики за собственные пределы для детерминации пластичности и адаптивности личности» [Плигин, 2003].

Рассмотрим некоторые аспекты образовательного процесса, способствующие развитию личностной и профессиональной рефлексии у студентов: телесность познания, мультимодальность творческого выражения, безоценочное образовательное пространство.

Образовательная среда - это некая метасистема, включающая в себя автономные открытые системы с эмоциональными связями, которые подчиняются законам межличностного взаимодействия. Человек, в этом смысле, представляется как открытая навстречу миру система, включающая в себя и пространство социума, и культуры в целом. Он существует как система в системе, и, благодаря телу не только не сливается с системой мира, но и

полагает себя некоторым образом в качестве отдельного существования, бытия в бытии [Замошанский, 2001].

Одной из базовых функций образовательного процесса является обучающая. Обучение понимается автором как сложная нелинейная система, где каждый элемент активен и имеет собственную траекторию поведения. Процесс обучения - это движение от незнания к знанию. Знание определяется устойчивой картиной Мира, данной в описании, объяснении и прогнозе. Усвоение законов провоцирует разного рода искажения в зависимости от эмоционального отношения между тем, кто несет знания и тем, кто их получает. Познающий не столько отражает мир, сколько творит его, внося собственное понимание реальности и, таким образом, изменяя, и, возможно, изобретая его. Поэтому одна из основных задач образовательной среды, в т. ч. и обучения - «налаживание сосуществования» между знанием и незнанием. Так, взаимодействие субъектов данной системы представляет собой интервенции, затрагивающие все уровни межличностного общения. Однако телесность из данного рассмотрения часто исключают, как будто все телесно-важное развитие закончилось с овладением прямохождения.

Познание человека, действительно, определяется его телесностью и обусловлено способностями человека видеть, слышать, ощущать. То, что познается, зависит от строения тела и его конкретных функциональных особенностей, способностей восприятия и движения в пространстве. Познание и теоретически и телесно нагружено, т. к. восприятие информации всегда сопряжено с встраиванием ее в предыдущий опыт понимания.

И, в силу того, что пространство образования есть живая система, законы его существования согласуются с положениями концепции эволюционной эпистемологии К. Лоренца, Р. Ридла, Ф. Вукетича [Князева, 2008]:

- существует биологическая обусловленность человеческого познания, «человек познает, и его способность познавать зависит от его биологической целостности»;

- жизнь как процесс является процессом познания;
- живые системы являются автономными, операционально закрытыми системами; их организация носит циклический характер; определяющей для них является гомеостатическая функция, самоподдержание, самоотнесенность;
- живые системы - это исторические системы: релевантность их настоящего поведения всегда определяется прошлым опытом».

Е.Н. Князева отмечает, что познание телесно («отелеснено»), ситуационно (осуществляется «здесь и теперь»), инактивировано (осуществляется в действии и через действие), и собственно познавательная деятельность как получение нового знания укоренена в необходимости построения «методологии от первого лица» и связана с непосредственным выражением как трансформации «старого в новое» [Князева, 2008].

Если же в процессе обучения опираться только на когнитивные схемы, есть опасность возникновения конфликта установок и «пропускаемости» новой информации. Именно поэтому важно включать в обучение непосредственное интерактивное взаимодействие между преподавателем и студентом, между мастером и учеником.

В основе познания как деятельности лежит интерес, который связан с новизной (Л. Стюарт), и проявляется в таких переживаниях, как захваченность, зачарованность, любопытство (К.Э. Изард). Исследование же эмоциональных состояний студентов (100 человек) в момент освоения нового материала показало, что достоверно чаще встречается в описании «тревога», «напряжение», «непонимание», «страх» ($\phi^*=2,32$, $p=0,01$), и лишь в 23% случаях - «интерес», из них - «интерес к новому знанию» - 10% (Е.В. Буренкова, Б.П. Силантьев). И, возможно, это является предпосылкой отношения к обучению как к «мучению» в некотором роде, когда знания «сдаются» на экзаменах или алгоритмизируются в стандартизированных ответах на тестовые задания.

Таким образом, интерес к познанию снижается как во внешнем аспекте, так и во внутреннем, что влечет за собой сложности в формировании рефлексивного мышления. И обучение становится натаскиванием и сопряжено с эмоциональным выгоранием и развитием синдрома хронической усталости у преподавателей и с тревогой и учебной демотивацией. А образовательная среда - пространством «напряжения», «оценочности», «вынужденной активности». Все это провоцирует развитие соматических заболеваний, осложненных эмоциональных состояний, отдаляет субъектов образовательного процесса друг от друга.

Тело представляется как система взаимосвязей, и является основой, объединяющей в себе и то, что мы привносим в свой опыт из объективной реальности, и нашей субъективной реальности, исходя из материальной природы нашего личного опыта. Все ощущения возникают как продолжение серии взаимодействий между телом и окружающей действительностью, что делает индивидуальное знание не зависимым от всего доступного объема информации. «Мы постигаем внешнее пространство через наше телесное состояние. Исследование положения тела дает нам в каждый момент глобальное, практическое и полное знание об отношениях между нашим телом и вещами, с которыми мы соприкасаемся. Система возможных движений, или двигательных паттернов, исходит от нас к нашему окружению. Наше тело является нашим выражением в мире, видимой формой наших намерений. Даже наше самое потаенное неестественное движение... помогает оформить наше восприятие вещей». Феноменология признает, что индивидуальная телесная ориентация напрямую связана с процессом восприятия. Телесное сознание является нашим изначальным, основополагающим знанием о существовании, которое через интенциональность передается системе восприятия. В соответствии с феноменологией, «кинестетическое восприятие» формирует существенную часть наших особенностей, возникающих в результате нашего физического опыта.

Значение и смыслы начинают зарождаться в движении, в непосредственном диалоге с внешним или внутренним миром. Диалог в данном случае есть творческое выражение внутреннего во вне. И этот диалог выстраивается в первую очередь благодаря «соматическому типу внимания» как процессу переживания, в котором человек одновременно уделяет внимание телом и телу - прислушивается к телесным ощущениям и к положению тела в мире [Досамантес-Альперсон, 2000].

Рассмотрим обучение через призму развивающего движения, обуславливающего развитие личности на двигательном уровне (Р. Лабан, И. Бартенъефф). Развитие - это всегда волнообразный, спиралевидный процесс, где предшествующая стадия поддерживает последующую, и любой пропуск, искажение или незавершенность любой стадии развития может привести к сложностям с равновесием и движением, проблемам в восприятии, моторной памяти и творческом проявлении. Двигательное развитие включает в себя автоматические двигательные реакции, лежащие в основе произвольных движений. И, интересно, что именно паттерны двигательного развития делят на две группы: допозвоночные (превертебральные) и позвоночные (вертебральные).

Превертебральные паттерны развития: клеточное дыхание; центральная симметрия; оральный паттерн; допозвоночные движения. Вертебральные паттерны развития движения: движения позвоночника; гомологичные движения; гомолатеральные движения; контралатеральные движения [8].

Клеточное дыхание - процесс сжатия/расширения в каждой клетке тела, возникновение единого гомогенного пространства как создание безопасного пространства взаимодействия с окружающей средой. Центральная симметрия - соотношения между частями тела, появление центра в пространстве и радиальной симметрии, движение от центра к периферии как расширение и освоение пространства, развитие связности частей.

Оральный паттерн - движения тела, инициируемые ртом, появление фокуса и направления как первичного интереса в освоении мира. Этот паттерн включает работу мимических мышц и, соответственно, чувств в проявлении и выражении.

Допозвоночные движения -соединение двух точек. Появление ощущение связности верха и низа.

Движения позвоночника - соединение «голова-хвост», двух важнейших центров - управление, баланс между потребностями и возможностями, появление оси в пространстве.

Гомологичные движения - симметричные движения двумя верхними и/или нижними конечностями одновременно, что определяет сагиттальную симметрию, различие верхней и нижней части тела.

Гомолатеральные движения - асимметричные движения одной верхней и нижней конечности на одной стороне тела, что определяет вертикальную ось симметрии, различие правой и левой половины тела.

Контралатеральные движения - диагональные движения верхней конечности с нижней на противоположной стороне тела. Перекрестные движения (контралатеральные движения) включают работу обоих полушарий мозга, что способствует более эффективному познанию нового [Cohen, 2008].

Развитие базовых неврологических паттернов определяет ориентацию в пространстве, закладывает основы обучения и коммуникации, формирует интерес к новому. Увеличение осознанности движения, вместе с осознанием движения в пространстве, в контексте процесса развития помогает развитию сознания и облегчает обучение, включает телесное сознание и позволяет реализовывать знания в деятельности, используя язык двигательного выражения.

Д. Винникотт и Р. Фейерберн говорят о том, что первичная интеграция приходит через кинестетическое ощущение и движение. «Переживание опыта» обозначает манеру или образ действий человека, используемый им, когда он

задействует свой внутренний непрерывный телесно ощущаемый поток переживаний для самосознания и контакта с собой. Взгляд на тело как на «вместилище» потребностей, идеологий и языков позволяет использовать его в качестве инструмента «локализации» и «делокализации» идентичностей, исследования разных типов репрезентаций для проживания сложной последовательности разных событий, запечатлеваемых в различных визуальных и телесных образах [Льюис, 2003].

В познании мы движемся от сопровождения к самостоятельной деятельности, от осознания неизвестного к осознанию нового, от репродуктивной рефлексии к продуктивной рефлексии. И чтобы рефлексия носила конструктивный, а не оценочный характер, важно удерживать безопасное фасилитационное пространство обучения, где каждый субъект выступает как «художник» собственного процесса осмысления.

Б.Г. Ананьев считает, что творчество - это процесс объективации внутреннего мира человека. Творческое выражение является выражением интегральной работы всех форм жизни человека, проявлением его индивидуальности. Способность идентификации и обособления, способность «быть собой и другим» опредмечивается в творческом процессе как механизм отождествления себя с объектом познания, предметом творчества и объекта с собой (Н.А. Бердяев). Именно такое отождествление, личностное проникновение «во внутрь» объекта творчества, слияние объекта и субъекта лежит в основе главного механизма творчества: озарения, открытия, и, соответственно, процесса преобразования и трансформации. Данный механизм осуществляется на интуитивном уровне, мало поддается рефлексии, самонаблюдению, остается скрытым для непосредственного его выявления и при этом способствует самонаблюдению и рефлексии. И в этом смысле эмпирико-ориентированный, личностный подход к творчеству, рассмотрение последнего в контексте проекции в процессе творчества личностных

способностей и механизмов является весьма продуктивным в образовательном процессе, в осознании собственных возможностей и ограничений.

Личностный подход к творчеству делает возможным проникновение в специфические механизмы творчества. «Живая рефлексия есть подлинное самопроникновение духа», - говорил Новалис. Начало рефлексии обнаруживается в живом дискретном движении тела. Более того, именно чувствительность к ситуации и чувствительность к собственному исполнению задают, определяют дискретность и ее величину, равно как скоростные и амплитудные параметры живого движения. Именно об этом писал Г. Гегель, он связывал с движениями свободный дух: «...сам дух не есть нечто абстрактно-простое, а есть система движений, в которой он различает себя в моментах, но в самом этом различении остается свободным». Если продолжить эту мысль, то различающий себя в моментах дух является источником свободного действия, преодолевающего слепоту и вынужденность механического движения как механического знания (Н. Непомнящая). Самонаблюдение за собой является началом трансформации (Д. Льюис).

Таким образом, трансценденция старого и нового знания/опыта, с одной стороны, обладает познавательной функцией, с другой стороны - невозможна без безопасности пространства игры и творчества. В этом помогают метафоры. Человек определяет неизвестное через известное, выстраивая реальность как ряды отражений, смотрящих друг в друга. Это отображается символами и метафорами, составляющими язык бессознательного. Метафорическое описание мира часто выступает специфическим средством реализации познавательного отношения человека к миру, понимания им границ своего бытия и преобразования мира действительности в мир культуры, упорядоченный, организованный и интерпретированный для нужд практической деятельности. Метафора объемлет все и для нее нет границ, и символический язык присутствует во всех проявлениях человеческого - в языке, теле, мыслях и отношениях. Анализ метафор образовательного

пространства показал, что чаще всего в представлении обучающихся присутствуют символы - предметы учебной деятельности - книга, глобус, карандаш/ручка, формулы, доска и т. п. (76%), и в единичных случаях - создание абстрактных образов, имеющих определенные личностные смыслы ($f^*=2,14$, $p=0,02$). Стереотипизация представлений образовательной среды, на взгляд автора, отражает в большей степени отсутствие осмысленной познавательной активности, ее выраженности в субъективной позиции по отношению к познанию. «Все люди обладают природной способностью к творчеству» [Роджерс, 2004]. Любая творческая деятельность не минует своего воплощения в теле: в движении, речи, эмоциональном выражении и включении. «Гетерогенность» экспрессии, освобожденной от необходимости создавать какой-либо конкретный и единственный образ, повышает восприимчивость к скрытым аспектам символического языка, тем аспектам, которые связаны с телом и его жестами. Поэтому, имея дело с любым метафорическим описанием, в работе учитываются следующие составляющие: мировоззренческое описание эго-сознания; бессознательные процессы; эмоциональное состояние [Князева, 2008]. В познавательной деятельности направление коммуникаций, как правило, идет от не-знания к знанию, и это движение является своего рода осмыслением, включающим воображение как механизм «встраивания» нового знания в субъективную картину мира. И реакция субъекта на «новое» знание включает в себя все уровни психического: эмоциональный, когнитивный и телесный.

Расширение пространства знаний, умений и навыков, используя творчество, является своего рода решением в достижении развития навыков рефлексии. Рефлексия, которая всегда следует за переживанием, обращает свое внимание на более «устойчивые» и менее неопределенные образы и язык. Переживание образа себя происходит через движение, ощущение, чувствование, мышление (Фельденкрайз М). К.Г. Юнг, например, считал, что артистические переживания («активное воображение»), выраженные во вне,

позволяют появиться неосознанным влечением и потребностям из бессознательного и сделать их доступными анализа. Структура образовательного процесса, направленного на развитие рефлексии представляется собой систему, в основании которой находится субъект, его внутренний мир и личностный потенциал. Далее, субъекту предлагается пространство нового знания, которое он ассимилирует через творческую деятельность и представляет его другим, используя различные формы выразительной деятельности, перформанс. В основе обучения лежат следующие принципы: событийности; метафоризации; мультимодальность экспрессивного выражения; безоценочность образовательного пространства.

Одной из обучающей целей является изменение позиции участников, пересмотр собственных установок и взглядов, обогащение жизненного и профессионального опыта - в буквальном и метафорическом смысле. В контексте формата такого рода обучения изменение позиции с помощью места, времени и средств выражения себя направлено на активацию различных точек зрения. Это можно назвать открытием новых возможностей, когда участники обнаруживают способность видеть различные перспективы и оценивать ресурсы, которые появляются при изменении позиции. Идея социально конструируемых смыслов человеческого взаимодействия является полезной и этически оправданной. В рамках уважения к различиям также подчеркивается, что процессы рефлексии являются центральными в обучении и изменениях, в контексте экспериментирования с различными модальностями и перемещениями по различным позициям. Роль специалиста помогающих отношений понимается как бытие «реальным, настоящим человеком», и только в этом случае он сможет позволить себе испытать позитивные переживания собственной реальности и своего собственного существования (Г. Гантрип). Реальность - это энергия и формы, которые она принимает. Функция объекта - это ключевое звено для перехода из мира объектов в мир энергий. Превратив

мир объектов в мир функций, человек на целую ступень приблизится к реальности (К.Г. Юнг).

Поэтому основная задача в подготовке специалистов заключается в понимании собственных границ личности, границ взаимодействия с другими и в осознании субъективного мира переживаний. Это возможно лишь достичь с помощью эмпирического исследования в образовательном контексте, через включение всех аспектов познания - телесного, ситуационного, инактивированного.

Литература:

1. *Замощанский И.И.* Телесность как смыслообразующий фактор культуры. Екатеринбург, 2007. С. 16-17.
2. *Досамантес-Альперсон Э.* Эмпирическая двигательная психотерапия // Журнал практической психологии. 2000. № 3. С. 55.
3. *Князева Е.Н.* Автопоэзис мысли // Вестник ТГПУ. № 1(75), 2008. С. 46-55.
4. *Льюис П., Австрих А.* Объектные отношения и психология самости в психоаналитической танцевальнодвигательной терапии // Журнал практического психолога. 2005. №3. С. 70-100.
5. *Плигин А.А.* Личностно-ориентированное образование: история и практика: монография. М.: КСП+, 2003. 432 с.
6. *Роджерс Н.* Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Психологическое консультирование и психотерапия / Сост. А.Б. Орлов. М.: ООО «Вопросы психологии», 2004. С. 65-73.
7. *Романова М.В., Константинов В.В.* Профессиональная рефлексия и личностные характеристики студентов будущих педагогов-психологов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1330-1333.
8. *Ускова Д.Н.* Развитие интерпретирующей способности личности. Автореф. дисс. ...докт. пс. н. М.: Гос. ун-т упр., 2007. 42 с.
9. *Cohen V.B.* Sensing, Feeling and Action. Northampton, MA, 2008.

Reference:

1. *Zamozhanskij I.I.* Telesnost kak smysloobrazujushchij faktor kultury. Ekaterinburg, 2007. S. 16-17.
2. *Dosamantes-Alperson E.* Empiricheskaya dvigatel'naya psihoterapiya // Zhurnal prakticheskoy psihologii. 2000. № 3. S. 55.
3. *Knyazeva E.N.* Avtopoezis mysli // Vestnik TGPU. № 1(75), 2008. S. 46-55.
4. *Luis P., Avstrajh A.* Obektivnye otnosheniya i psihologiya samosti v psihoanaliticheskoy tantsevalno-dvigatel'noj terapii // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2005. №3. S. 70-100.
5. *Pligin A.A.* Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: istoriya i praktika: monografiya. M.: KSP+, 2003. 432 s.
6. *Rodzhers N.* Put k tselostnosti: cheloveko-tsentrirovannaya terapiya na osnove ekspressivnyh iskusstv // Psihologicheskoe konsultirovanie i psihoterapiya / Sost. A.B. Orlov. M.: OOO «Voprosy psihologii», 2004. S. 65-73.
7. *Romanova M.V., Konstantinov V.V.* Professionalnaya refleksiya i lichnostnye karakteristiki studentov budushchih pedagogov-psihologov // Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo. 2012. № 28. S. 1330-1333.
8. *Uskova D.N.* Razvitie interpretirujushchej sposobnosti lichnosti. Avtoref. diss. ...dokt. ps. n. M.: Gos. un-t upr., 2007. 42 s.
9. *Cohen B.B.* Sensing, Feeling and Action. Northampton, MA, 2008.