

нального саморазвития, некоторыми показателями профессионально-педагогической мотивации и высшими чувствами, между смысложизненными ориентациями и чувствами. Это, вероятно, связано с особенностями диагностического инструментария, например, с отсутствием показателей конкретных смыслов жизни и смыслов профессиональной деятельности, а не обобщенных, как в примененной методике СЖО. Можно предположить, что для многих учителей и тем более студентов их профессиональная деятельность не является средством самореализации в жизни, а студенты даже демонстрируют негативное отношение к педагогической деятельности и связывают ее исключительно с методическими, предметными знаниями и умениями, а не со своими личностными особенностями, что было выявлено в ранее проведенных нами исследованиях.

Литература

1. Бреслав Г. Психология эмоций. - М., 2004
2. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр.соч. - М., 1984. - Т.4
3. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. - М., 1978
4. Запорожец А.В., Невярович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у детей // Вопросы психологии. - 1974. - №6.
5. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. - М., 2004
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб., 2001
7. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. - М., 2005
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции // Психология мотивации и эмоций (под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фоликман). - М., 2002
9. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - М., 1979
10. Рейнвальд Н.И. Психология личности - М., 1987
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2003
12. Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности. - М, 1971
13. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации. - М. - Воронеж, 1998

Е.И. Серeda

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕШТАЛЬТ-ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПСИХОЛОГОВ

Повышение качества образования в высшей школе делает актуальным рассмотрение вопросов, связанных с более эффективной организацией процесса обучения будущих специалистов в области психологического консультирования и психотерапии. Обучение психологов и других специалистов помогающих профессий на сегодняшний день трудно представить себе как сосредоточенное исключительно на усвоении теоретических знаний. Среди компонентов профессиональной готовности будущих психологов различные авторы, наряду с теоретическим и личностным компонентом, выделяют практический. Практический компонент готовности включает в себя владение конкретными, в первую очередь, базовыми навыками оказания психологической помощи другим людям. Эффективное усвоение и развитие этих навыков возможно только в условиях использования на занятиях активных методов обучения. Одним из современных подходов, широко использующих активные методы обучения, является гештальт-педагогика, основанная на гештальт-подходе.

Один из основных принципов гештальт-педагогики формулируется Р. Фюром следующим образом: учение - это процесс установления контакта между студентом (учеником) и окружающей его средой. В качестве окружающей среды могут выступать как преподаватель, сокурсники, так и содержание учебного материала. Х. Икехара на основе представлений, развитых в геш-

тальт-подходе, назвал этот процесс установления и развития контакта циклической моделью приобретения опыта. Он выделил в ней "семь фаз цикла, обозначенных как восприятие, осознание, мобилизация, действие, контакт, удовлетворение, отстранение". Мы хотим сосредоточить внимание читателя на возможностях организации этого цикла контакта в условиях практического занятия. Речь идет о том, как сделать процесс приобретения опыта активным, таким, чтобы он способствовал осознанию студентами себя в качестве субъектов обучения.

Ф. Перлз, основатель гештальт-подхода, считал, что процесс приобретения знаний имеет точно такую же форму как процесс поглощения пищи. Вначале эту пищу необходимо попробовать на вкус, разгрызть ее, прожевать и только после этого она становится частью организма и личности. Энергия пищи ассимилируется, "она перестает быть чужеродной, иной, она "натурализована" и становится новой силой, добавляемой к ресурсам организма" 2, с. 335. Чтобы такой контакт состоялся и новое знание было переработано также, как перерабатывается аппетитная или необходимая пища, необходимо, чтобы оно привлекало внимание студентов, возбуждало у них интерес, отличалось от того, что они уже знают.

Как создать во время учебного занятия ситуацию, когда новые знания будут привлекать внимание студентов? Это становится возможным в условиях проведения гештальт-эксперимента, который по праву можно рассматривать как метод активного обучения. Прежде, чем говорить о нем как методе активного обучения, уделим немного внимания его "близнецу" - гештальт-эксперименту в психотерапии. Отличие между ними заключается в том, что первый из них используется для обучения и адаптирован для учебных целей, а второй используется в терапии и выполняет ее задачи. Провозвестником гештальт-эксперимента в гештальт-терапии, по мнению И. Польстера, является психодрама Я. Морено. В отличие от психодрамы, эксперимент, по мнению И. Польстера, не требует сценария и является импровизацией. Он развивается из обычного взаимодействия между терапевтом и клиентом. В условиях обучения гештальт-эксперимент развивается из взаимодействия между преподавателем и студентом или группой студентов.

Основой гештальт-эксперимента является действие. Некоторые гештальтисты называют эти эксперименты гештальт-играми [1]. Основная цель эксперимента - расширить или повысить "сознание-замечание того, что вы делаете и как вы это делаете". "Одной из главных функций, которую выполняет эксперимент, является углубление двух параметров - контакта и осознания" [3, с. 207]. Гештальт-эксперимент в учебной ситуации направлен на расширение осознанности студентов в том, как они "поглощают" новое знание, как они его перерабатывают (дробят, структурируют, раскладывают по полочкам), как ассимилируют (что принимают и что отвергают, как соединяют с уже имеющимися знаниями) и как затем используют.

Гештальт-эксперимент побуждает студентов перейти от разговоров о каком-либо психологическом феномене как отвлеченном понятии к действиям, в которых этот феномен реализуется и проживается на собственном опыте. В учебной ситуации гештальт-эксперимент может принимать несколько форм: а) разыгрывание действия; б) создание скульптуры - модели какого-либо психологического феномена; в) рисование своего представления о чем-либо (явлении, качестве, характеристике и т.д.) с последующим обсуждением; г) создание метафоры (своего восприятия, поведения, отношения к чему-либо или кому-либо и т.д.); е) домашнее задание.

Приведем пример использования гештальт-эксперимента при изучении студентами темы "Личностно-ориентированный подход К. Роджерса в консультировании". Во время групповой дискуссии о наиболее важных качествах клиент-центрированного консультанта у студентов возникло много интереса к такому качеству как безоценочность. Они выбрали его для более детального изучения. Основной вопрос, который волновал их по поводу этого качества, был таков: "Возможно ли вообще безоценочное отношение к другому человеку в ситуации психологического консультирования?". Вопрос, который им задал преподаватель, звучал так: "Как влияют оценки, которые дает один человек другому, на его отношение к этому другому?". Из этих двух вопросов родился гештальт-эксперимент по исследованию двух типов отношения к одному и тому же человеку - оценочного и безоценочного.

Эксперимент проводился в несколько шагов. Сначала студентам было предложено выбрать какого-то хорошо знакомого им человека, вспомнить, как он выглядит, говорит, двигается и так далее и те оценки, которые они дают вольно или невольно этому человеку. После этого студентам предлагалось на левой половине листа бумаги нарисовать свое отношение к этому человеку, включив в него и те оценки, о которых шла речь выше. Далее студентам предлагалось подумать об этом же человеке без оценок и соответственно нарисовать второе, безоценочное отношение на правой половине того же листа бумаги. Когда рисунки были выполнены, была организована выставка сначала рисунков с оценочным отношением к другому, а потом - с безоценочным. Студенты обнаружили много сходства между собой в том, как именно они изображали оценочное отношение. Практически у всех оценки представляли собой те или иные помехи или барьеры, препятствующие общению с другим человеком.

После знакомства с рисунками друг друга студентам было предложено объединиться в тройки - условный клиент, консультант и наблюдатель. В тройках они исследовали различия между двумя своими рисунками - с оценками и без них и свои переживания и соображения по этому поводу. Каждому участнику тройки давалось 10 минут на работу с собственными рисунками. Завершалась работа групповым обсуждением результатов этого эксперимента. В процессе работы в тройках студенты осознали, что оценивание, с одной стороны, является их привычной моделью поведения с другим человеком. С другой стороны, оценки служат своеобразной защитой от слишком близкого вторжения другого человека в их личностное пространство. Для некоторых из них это открытие оказалось скорее приятным, чем огорчительным.

Таким образом, в ходе гештальт-эксперимента то, что студенты называли "невозможностью общаться без оценок", было осознано ими как некая выгода или маневр, обеспечивающий чувство безопасности в общении с другим. Этот результат сильно удивил и заинтриговал студентов. К тому же вопрос: "Возможно ли вообще безоценочное отношение к другому человеку?" для них по-прежнему оставался открытым. Поэтому в качестве следующего эксперимента студентам было предложено домашнее задание - написать сочинение о том, как влияют оценивание на их отношения с другими людьми. Когда они его выполнили, то осознали, что оценки приносят в отношения много эмоций - как позитивных, так и негативных. А вот отсутствие оценок значительно снижает этот эмоциональный градус.

Для некоторых из них безоценочное, спокойное отношение до сих пор было тождественно безразличию к другому человеку, что не соответствовало их представлению о консультанте как о заинтересованном слушателе для клиента. По этой причине студенты не хотели принимать безоценочность как необходимое качество себя-консультанта и готовы были отказаться от него. В то же время осознание своего чувства небезопасности в близком общении с другим человеком привлекло их внимание к тому, откуда это чувство берется. В ходе групповой дискуссии будущие психологи обнаружили, что чувство безопасности / небезопасности тесно связано с тем, доверяют они или нет своему клиенту и самим себе. И эта тема стала следующей темой, на которой они захотели сфокусироваться.

Выражаясь словами Ф. Перлза, в проведенных экспериментах студентам, чтобы ассимилировать новое знание, пришлось его "рассмотреть, проработать, и до некоторой степени проработать себя". В процессе этой проработки им удалось осознать различия собой и другими, между своими представлениями и представлениями К. Роджерса. Если коротко обобщить тот опыт, который они пережили, то в нем можно выделить следующие фазы. Фаза восприятия - сомнение студентов в возможности безоценочного отношения к другому. Фаза осознания - открытие того, что оценки выполняют роль барьеров в отношениях с другим, и своего чувства небезопасности в близком общении. Фаза мобилизации - интерес к тому, как влияют оценки на общение. Фаза действия - написание сочинения. Фаза контакта - исследование своих чувств в ситуации оценивания другого (в том числе, чувства небезопасности), осознание различий в своих представлениях о недирективном подходе и представлениях К. Роджерса. Фаза удовлетворения - нежелание отказываться от оценок. Фаза отстранения - появление интереса к проблеме доверия - недоверия, спрятанной за чувством небезопасности.

Описанный выше цикл контакта демонстрирует последовательность усвоения нового знания студентами и степень их активности на каждом этапе данного процесса. Использование гештальт-эксперимента сделало процесс приобретения знаний активным, а самих студентов более осознанными в своем поведении в качестве будущих консультантов, повысив таким образом эффективность их обучения.

Литература

1. Гринуолд Дж. Базовые принципы гештальттерапии / Гештальттерапия. Теория и практика. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Польштер И. Обитаемый человек. - М.: "Класс", 1999.
3. Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлин Р. и др. Практикум по гештальттерапии. - СПб., Изд-во "Петербург - XXI век", 1995.