

# КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА И ПУТИ ЕГО РЕШЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ГУМАНИТАРНЫХ СИСТЕМ

*Олег Леонидович Подлиняев, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», доктор педагогических наук, почётный работник высшего профессионального образования РФ, podlinyaev@inbox.ru*

- теория гуманитарных систем • кризис профессиональной компетентности педагога
- экзистенциально-гуманистическая психология

Для изучения и описания особенностей становления и развития таких феноменов, как образование, культура, искусство и других «... целостностей, которые создаются в процессе деятельности Человека Культурного и существуют посредством этой деятельности» [4, с. 84], в ряде современных философских и психолого-педагогических исследований используется термин «гуманитарные системы» (humanistic systems), введённый Л. Заде [6].

Под гуманитарными системами понимаются целостные специфические системы, относящиеся к человеческому обществу, к человеку и его культуре, и детерминируемые представлениями, суждениями, восприятием и эмоциями человека [6, с. 54–55]. Иными словами, гуманитарные системы — это системы, которые создаются (в единстве сознательных и бессознательных механизмов) в процессе деятельности человека, в процессе познания и моделирования им внешнего и внутреннего мира и имеют сложный, многозначный подсистемный состав и многомерное пространство степеней свободы.

Понятие «гуманитарные системы» охватывает широкий спектр феноменов, одним из предельных случаев которого выступает человеческая личность и её подсистемные составляющие, а другим, самым широким — человеческая культура в целом [5, с. 96]. Таким образом, личность можно рассматривать как самостоятельную гуманитарную систему, состоящую, в свою оче-

редь, из многомерной совокупности целостных личностных подсистем (образование, интеллект, культура и т. д.), обеспечивающих человеку различные степени его гуманитарной свободы и гуманитарных возможностей.

Выделить и абстрагировать какую-либо отдельную подсистему в составе личности можно лишь условно, в связи со сложностью взаимопроникновений и взаимовлияний данных подсистем между собой. Однако в детерминации человеческой деятельности и поведения личностные подсистемы могут проявлять себя автономно, что даёт основание для их отдельного описания.

Становление профессиональной компетентности педагога происходит в процессе взаимодействия с миром внешним и миром внутренним, на сознательном и бессознательном уровнях, посредством языка как логического, так и образного; кроме того, компетентность является системным качеством личности, обуславливающим её поведение, выборы, направленность, способы моделирования мира и прочее, в не меньшей степени, чем другие подсистемные личностные составляющие. Исходя из этого, есть все основания считать профессиональную компетентность самостоятельной гуманитарной личностной подсистемой, чьё становление и развитие происходит по тем же закономерностям, которым подчиняются все остальные подсистемы личности (а, следовательно, и сама личность, как их целостная совокупность).

Таким образом, для определения предпосылок, этапов, факторов и условий становления и развития профессиональной компетентности необходимо обратиться к общим закономерностям развития гуманитарных систем.

Прежде чем перейти к рассмотрению этапов развития гуманитарной системы, на наш взгляд, необходимо охарактеризовать предпосылки её развития. Исходя из положения, что предпосылки — это первичные и необходимые условия, обеспечивающие существование и развитие какого-либо процесса или явления, предпосылками развития гуманитарной системы можно считать определённый уровень зрелости самой гуманитарной системы.

В недостаточно сложившейся гуманитарной системе, не содержащей сколь либо устоявшуюся «систему моделей» или «когнитивную систему», т.е. взаимосвязанный комплекс определённых знаний, понятий и представлений об объектах внешнего и внутреннего мира, ценностях, нормах, идеалах и т.п., крайне затруднительно вызвать внутренние противоречия, способные послужить факторами её дальнейшего роста. «Незрелая система способна безропотно принимать и хранить противоречивую информацию, а обладающая уже определённой степенью целостности, вырастившая парадигму система стремится согласовать путём внутренней коммуникации ценности различных подсистем и их опыт» [5, с. 105].

Таким образом, в ряде случаев, когда уровень зрелости гуманитарной системы ещё недостаточен для её последующего развития (саморазвития), возникновение кризиса невозможно.

На первом этапе, который можно назвать «этапом первичной компетентности», система субъективно «чувствует» себя компетентной и зрелой. Подсистемные составляющие гуманитарной системы находятся в состоянии взаимной согласованности; деятельность системы оценивается ею самой как успешная, что позитивно подкрепляет актуальный способ существования системы и оказывает на неё стабилизирующее воздействие.

На этом этапе гуманитарная система может проявлять тенденции к сохранению своего

состояния или, используя термин Ф. Хайдера [7, с. 153], стремиться к когнитивному гомеостазу — равновесному состоянию своей когнитивной системы, сохраняемому путём её противодействия внешним и внутренним факторам, нарушающим равновесие.

Содержание когнитивной подсистемы самообеспечивает компетентность гуманитарной системы в отношении той или иной степени свободы, вследствие чего «подсистема поиска не активизируется, и постепенно деятельность в отношении данной степени свободы становится автоматической, бессознательной. Это может относиться и к очень сложным видам деятельности... предполагающим участие сознания» [4, с. 95].

Если на первом этапе гуманитарная система определяет себя как компетентную по целому ряду наиболее важных степеней свободы, то на субъективном уровне она оценивает успешным своё существование в целом; в этом случае особенно вероятно сопротивление системы любым изменяющим её условиям.

Известны многочисленные примеры, когда молодой педагог, пришедший в школу после окончания вуза, может воспринимать себя как носителя самых передовых психолого-педагогических знаний, инновационных образовательных и воспитательных технологий. В этом случае он, как правило, критично (зачастую негативно) относится к советам и рекомендациям опытных коллег, имеющих значительный стаж педагогической деятельности, поскольку воспринимает их «консерваторами» и представителями «устаревшей» традиционной педагогики, утратившей связь с современными научными достижениями.

Если у такого педагога будут возникать затруднения при налаживании педагогического взаимодействия с детьми, то, пытаясь сохранить субъективное чувство профессиональной компетентности, он будет отрицать необходимость активного поиска конструктивных путей выхода из возникшей ситуации и, скорее всего, спроецирует собственные проблемы на учеников, объясняя возникающие трудности педагогической заповушенностью «неудачного класса».

В ситуациях, когда гуманитарная система по каким-либо причинам не смогла сохранить свою стабильность в условиях изменившейся среды, расширившегося опыта, «... вмешательства случая как результата пересечения, наложения подсистем, возникающего при каком-то незапрограммированном взаимодействии различных систем, не находившихся до того времени в прямом контакте» [4, с. 96] наступает второй этап — этап «кризиса компетентности».

В ситуации кризиса (который может возникнуть как по какой-либо одной степени свободы, так и по нескольким) гуманитарная система, как правило, пытается решать изменившиеся задачи прежними, привычными способами, в соответствии со сложившимся (в том числе и на бессознательном уровне) комплексом навыков.

Однако постоянные неудачи в решении данных задач приводят к накоплению неудовлетворённости, к повышению уровня тревожности (в том числе самооценочной), к возникновению чувства беспомощности, неполноценности. Система теряет доверие к своим подсистемным составляющим, отвечавшим за её компетентность по тем или иным степеням свободы. Данные негативные состояния, как правило, проявляются в отношении одной или нескольких степеней свобод, но в некоторых случаях могут, распространившись на систему в целом, «захватить» все (или почти все) степени свобод и привести к «тотальному кризису».

Естественно, что такое состояние для гуманитарной системы, по меньшей мере, дискомфортно, и система будет стремиться выйти из него; причём могут использоваться несколько путей выхода. Возможен вариант, когда система попытается отрицать не поддающиеся привычным объяснениям новые содержания и модели, или новые проблемы, не решаемые старым способом, «... вытесняется сама несовместимость нового с существующей к настоящему моменту системой моделей» [4, с. 103]. В ряде случаев избирается путь компромисса: попытки «примирить» изменившиеся условия со старой когнитивной системой.

Однако эти пути не выводят гуманитарную систему из кризиса; более того, могут его усилить. Единственный путь, который

не только выводит из кризисного состояния гуманитарную систему, но и ведёт к её развитию, — это реорганизация прежней системы моделей: реконструкция убеждений, представлений, принятие новых знаний и способов деятельности, которые, по выражению Э.Н. Гусинского, имели в докризисный период статус «еретических» [5, с. 103].

Избрание такого пути выводит гуманитарную систему на третий этап развития — «этап реорганизации». Успешность развития на этом этапе определяется тем, насколько насыщенной и разнообразной будет среда, в которой осуществляется реорганизация; насколько данная среда окажется наполненной новыми содержаниями, новыми возможностями и случайностями, одна из которых могла бы оказать резонансное воздействие на систему и тем самым позволить ей выбрать направление, соответствующее внутренним тенденциям её развития.

К примеру, педагоги, вышедшие на уровень конструктивной реорганизации прежней модели компетентности, стремятся к получению дополнительного образования, направленного на усиление кризисных составляющих их профессионализма; проходят обучение на курсах повышения квалификации; осваивают передовой педагогический опыт, инновационные технологии обучения и воспитания; начинают заниматься научно-исследовательской деятельностью и т.д.

В случае успеха поисковой активности, направленной на выход из кризиса, гуманитарная система обогащается новыми знаниями и иными когнитивными компонентами. В свою очередь, продуктивность деятельности гуманитарной системы, использующей новые знания и опыт, повышается; соответственно укрепляется авторитет подсистемных составляющих, которые позволяют вновь обрести компетентность в ранее кризисных степенях свободы. Таким образом, на третьем этапе кризис компетентности постепенно разрешается, и гуманитарная система выходит на четвёртый этап своего развития — «этап стабилизации».

На четвёртом этапе гуманитарная система стабилизируется на качественно новом

уровне своего развития, расширяется спектр степеней её свободы, укрепляется новая парадигма. «Новая картина мира прорабатывается в подробностях, изменяются объём и содержание старых понятий языка и устанавливаются новые. На новом языке система описывает более широкую совокупность явлений, подход становится более тонким и более подробным..., формируются новые установки — стабилизовавшаяся система входит в новый этап компетентности, начинается новый цикл развития по данной степени свободы» [5, с. 101–102]. В конечном итоге последовательная смена таких циклов и составляет в своём развёртывании процесс развития и саморазвития гуманитарной системы.

Данные положения гуманитарно-системной теории, на наш взгляд, соответствует ряду идей социально-психологической теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера [7, с. 383], исходя из которых, столкновение логически противоречивых знаний, опыта переводит когнитивную систему индивида из состояния стабильности и равновесия (когнитивного консонанса) в состояние когнитивного кризиса и рассогласования (когнитивного диссонанса), субъективно переживаемого как чувство острого психического дискомфорта. Стремясь избавиться от внутренней дисгармонии, индивид избирает один из трёх способов выхода из состояния когнитивного диссонанса:

- сохранение прежней когнитивной системы путём полного неприятия, отрицания, обесценивания или игнорирования диссонансных знаний и опыта;
- радикальная реконструкция прежней когнитивной системы за счёт изменения не отвечающих новой реальности убеждений, установок, ценностей и других составляющих систему компонентов и принятия новых когнитивных элементов;
- снятие противоречия за счёт компромисса между субстанциональными установками старой когнитивной системы и изменившейся действительностью путём частичного принятия диссонансных знаний и опыта, частичного отвержения их (как правило, относящееся к наиболее радикальным граням новой реальности) и частичного переопределения (рационализации) действительности.

По утверждению Л. Фестингера, только второй путь — путь радикальной реконструкции

когнитивной системы — выводит индивида на новый, более высокий уровень развития, что также совпадает с представлениями о специфике развития гуманитарных систем.

Обобщив сказанное, можно выделить следующие этапы становления гуманитарной системы:

1. «Этап компетентности» — наличие гуманитарной системы, находящейся на определённом уровне развития и воспринимающей саму себя как достаточно компетентную в тех или иных степенях свободы.
2. «Этап кризиса компетентности» — изменение среды, появление новых знаний, опыта, случая, провоцирующих кризис компетентности системы в каких-либо степенях свободы.
3. «Этап реорганизации» — поисковая активность, направленная на выход из кризиса компетентности; нахождение новых знаний, способов деятельности, реорганизация составляющих подсистем, обретение нового языка выражения; постепенное восстановление утраченной компетентности на качественно новом уровне.
4. «Этап стабилизации» — обретение гуманитарной системой новой парадигмы, расширение спектра степеней свободы и её стабилизация на более высокой ступени развития.

Профессиональная компетентность педагога может рассматриваться как в качестве личностно-профессиональной подсистемы, тесно взаимосвязанной с другими подсистемными составляющими, так и в качестве достаточно самостоятельной гуманитарной системы, обеспечивающей компетентность личности в соответствующих степенях свободы. В любом случае динамика профессиональной компетентности подчиняется общим закономерностям динамики гуманитарных систем, что даёт основание экстраполировать разработанные в рамках гуманитарно-системного подхода положения на этапы становления профессиональной компетентности педагога, в том числе на природу кризиса компетентности.

В большинстве случаев первый кризис профессиональной компетентности происходит

у педагогов в тот период, когда, окончив вуз (и обретя, таким образом, первичную компетентность), они приходят на работу в школу, где сталкиваются с «диссонансной» реальностью, которая угрожает имеющейся первичной компетентности по разным «степеням свободы».

Иными словами, «молодые специалисты» обнаруживают, что знания, умения и навыки (в области педагогики, психологии, методики), полученные в системе высшего профессионального образования, не обеспечивают возможности решения реальных проблем, возникающих в их педагогической деятельности. Отсутствие педагогического опыта, несоответствие полученных в вузе формальных знаний реальным задачам, возникающим в профессиональной деятельности начинающего педагога (несформированные навыки педагогического взаимодействия, неспособность к эффективному построению учебного и воспитательного процесса и т. д.), приводят к кризису компетентности, для выхода из которого в соответствии с теорией гуманитарных систем возможны три пути.

Первый путь — полное отвержение диссонансной реальности или уход из неё. Такой путь избирается педагогом при выраженной личностной ригидности, как на профессиональном, так и на личностном уровне. Педагог, избирающий такой путь, как правило (отрицая диссонансную реальность), уходит из профессии при первой же возможности.

Второй путь — компромиссный; в этом случае педагог старается адаптироваться под диссонансную реальность, частично пытаясь усилить свою компетентность по наиболее уязвимым её параметрам, частично стремясь «уклониться» от тех составляющих реальности, которые в наибольшей степени угрожают «профессиональному гомеостазу». Педагог, избирающий этот путь, чаще всего остаётся в профессии, но не достигает в ней каких-либо значимых успехов.

Третий путь — конструктивное разрешение кризиса за счёт принятия диссонансной реальности как условия развития, в силу чего педагог будет стремиться к совершенствованию профессиональных качеств, к поис-

ку новых знаний, к освоению педагогического опыта. В таком случае педагог восстанавливает компетентность на качественно новом уровне и переходит на более высокий уровень профессионального развития.

Нужно заметить, что вероятность возникновения кризиса профессиональной компетентности не определяется напрямую стажем педагогической деятельности. В состоянии кризиса компетентности педагоги могут войти на любом этапе своей профессиональной деятельности; в том числе и специалисты с многолетним опытом работы. Достаточно распространены ситуации, когда учителя, долгие годы проработавшие в одной устоявшейся системе знаний и прочно стабилизировавшиеся в состоянии «профессионального гомеостаза», оказываются в кризисе компетентности при необходимости осваивать обновляющиеся знания, новые образовательные (в том числе компьютерные и мультимедийные) технологии обучения, иные стили педагогического общения. И в этом случае выход из кризиса также будет проходить по трём вышеназванным путям; то есть каждый педагог будет избирать для себя один из трёх возможных выходов, исходя из собственных личностно-профессиональных качеств и приходя к соответствующим итогам.

Возможны ситуации, при которых в кризисе компетентности оказываются сложившиеся и высокопрофессиональные педагоги за счёт того, что финансовая незащищённость их профессии нередко приводит к серьёзным проблемам социального характера. К примеру, низкая заработная плата, унижающая достоинство человека и не позволяющая ему содержать себя и свою семью, может стать кризисным фактором, побуждающим состоявшегося и успешного педагога уйти из профессии в те сферы деятельности, где его профессиональные качества будут оцениваться адекватно. Это позволит ему стабилизироваться на более высоком уровне компетентности не только по профессиональным, но и по социальным степеням свободы, но уже в пространстве другой профессии.

Оказать наиболее эффективную помощь педагогам, находящимся в состоянии кри-

зиса профессиональной компетентности, помочь им понять его причины и природу в большинстве случаев могут специалисты в области экзистенциально-гуманистической психологии. Во-первых, именно это направление психологической науки и практики в своей методологии основывается на теории гуманитарных систем; во-вторых, данное направление в качестве главного предмета своих исследований рассматривает субъективный мир человека, где находятся жизненные смыслы, цели и ценности, потеря которых и приводит к различным кризисам (в том числе — к кризисам профессиональной компетентности).

Помочь человеку конструктивно выйти из кризиса невозможно директивным путём, игнорируя его субъективность. Все значимые события, касающиеся внешнего мира, так или иначе проходят проверку на смысл в мире внутреннем. Экзистенциально-гуманистическая психология не решает за человека его проблемы, а помогает ему разобраться в себе, поддерживает в сложном процессе нахождения собственного пути выхода из тех или иных кризисных состояний. Экзистенциально-гуманистические психологи — это, по словам Джеймса Бюджентала, «группа спасателей, помогающих человеку выйти из своей собственной тюрьмы страхов, стереотипов, неверия в себя» [3, с. 9].

Как показывают исследования отечественных и зарубежных учёных [1], [3], [8], в психологической природе большинства кризисных состояний, переживаемых человеком, лежат глубинные экзистенциальные проблемы; поэтому для более эффективной помощи целесообразно использовать методы, разработанные в пространстве экзистенциальной психологии и психотерапии.

Одной из наиболее эффективных психологических технологий поддержки тех педагогов, которые оказались в кризисных состояниях, является групповая помощь — «фасилитация» (от англ. to facilitate — помогать, способствовать), основанная на концепции американского психолога и психотерапевта К.Р. Роджерса [8] и осуществляемая в так называемых «энкаунтер-группах» (от англ. encounter-group — «группа встречи»). Понятием «встреча» здесь обозначается не только встреча психолога (фасилитато-

ра) и участников групповой терапии, но прежде всего встреча между самими членами группы на аутентичном, неролевом уровне.

Такая «группа встречи» может быть собрана (исключительно на добровольной основе) из педагогов, оказавшихся по различным причинам в кризисе профессиональной компетентности — как из одного школьного коллектива, так и из нескольких коллективов разных школ. Психологическая работа может проводиться как на базе школы (при наличии в ней компетентной психологической службы), так и в специализированных психологических центрах.

«Группы встреч» могут формироваться из педагогов разного возраста и стажа работы, преподающих различные предметы. Главный принцип объединения таких групп — это общая для всех её участников проблема — кризис профессиональной компетентности.

Концепция фасилитации в «энкаунтер-группах» позволяет не только отойти от моно-субъектной директивной стратегии, свойственной традиционным формам психологического консультирования, но и активизировать процесс личностного роста и самоактуализации каждого участника «встречи». Специфика «энкаунтер-групп» позволяет использовать такие интерактивные методы, как групповые и индивидуальные тренинги личностного роста, эмпатии и коммуникативности; тренинги по экзистенциальной рефлексии; тренинги, включающие элементы индирективной психологической поддержки (построенные на основе арт-терапии) и т. д.

Как показывает практика проведения таких тренингов, полноценное фасилитирующее воздействие на участников «группы-встреч» начинается после того, как развитие самой группы пройдёт через ряд стадий, что в целом совпадает с динамикой становления энкаунтер-групп, описанной К.Р. Роджерсом [8]. Рассмотрим подробнее данные стадии.

1. Стадия вхождения в стандартные взаимоотношения. Педагоги к началу работы в режиме «встречи», как правило, уже знают друг друга (на уровне фамилий и имён, кратких сведений и т. д.) и имеют опыт, как

минимум, стандартно-делового общения между собой. Начало работы в режиме энкаунтер-группы почти во всех случаях характеризуется стремлением её членов к воспроизведению и сохранению сложившихся ранее стандартно-деловых коммуникативных взаимоотношений.

2. Стадия сопротивления личностному самораскрытию и саморефлексии. На этой стадии фасилитатор (функции которого должен выполнять профессиональный психолог), используя тренинговые формы работы, предоставляет членам группы возможность перейти на более глубокие неформальные уровни взаимоотношений, способствующие личностному самораскрытию и экзистенциальной рефлексии. В качестве тренинга по экзистенциальной рефлексии рекомендуется использовать методику Д. Бюджентала «SELF-AND-WORLD-CONSTRUCT SYSTEM» («Исследуйте Вашу систему понятий «Я — И — МИР»») (см. приложение 1 к статье).

Чаще всего большинство педагогов оказывает внутреннее сопротивление таким изменениям, стремясь к сохранению сложившихся отношений, отвечающих общепринятым социальным ожиданиям. В конечном итоге в группе возникает напряжение, вызванное противоречием между предлагаемыми индирективными формами личностного взаимодействия, требующими рефлексии и выходом на диалогический стиль общения и опасением нарушить привычные коммуникативные традиции. Данное противоречие, как правило, выводит «энкаунтер-группу» на следующую стадию развития.

3. Стадия кризиса межличностных отношений. На этой стадии психологу-фасилитатору необходимо быть готовым к тому, что нарастание напряжения в «энкаунтер-группе» может сопровождаться появлением выраженных эмоциональных реакций, в основном негативного характера. По всей видимости это связано с кризисом у педагогов устоявшихся ригидных представлений — как о жизненных, так и о педагогических смыслах и ценностях. Здесь, как правило, происходит деление членов группы на тех, кто продолжает удерживаться в пространстве формально-ролевого общения, произвольно или произвольно блокируя своё аутентичное самопредъявление и тех, кто

«решился» на личностное самораскрытие, позволяющее строить диалогические взаимоотношения между членами группы и между группой и фасилитатором.

Основная задача фасилитатора на этой стадии заключается в поддержке проявлений самопринятия, самораскрытия и саморефлексии участников тренинга и одновременном безоценочно-эмпатическом отношении к возможным негативным проявлениям в «энкаунтер-группе». При этом фасилитатору необходимо акцентировать внимание педагогов на их собственных эмоциональных переживаниях, как позитивного, так и негативного характера, для чего рекомендуется проведение интроспективных тренингов по экзистенциальной рефлексии и педагогической сензитивности (см. Приложения 2 и 3 к статье).

4. Стадия реорганизации смысложизненных отношений, жизненных смыслов и ценностей. На этой стадии, как правило, намечается постепенный переход функций фасилитатора от психолога к группе, в частности, сама группа начинает более эффективно разрешать межличностные противоречия и конфликты, являющиеся последствием предыдущей стадии, а также активно производить переоценку мотивационной сферы и поведения. Успешным завершением работы «энкаунтер-группы» можно считать возникновение атмосферы взаимодоверия и взаимоподдержки и, как следствие, заметное увеличение числа педагогов, ориентированных на самораскрытие, экзистенциальную рефлексии и диалогические отношения.

Именно эти педагоги оказываются наиболее психологически подготовленными к конструктивному разрешению кризиса профессиональной компетентности и успешно выходят на этап стабилизации за счёт обретения новых смысложизненных ориентаций. Несомненно, что чем в большей степени жизнь человека наполнена смысловыми и ценностными составляющими, тем меньше вероятность возникновения кризисных состояний.

Очевидным является и тот факт, что такие направления психологической работы, как помощь педагогам в поиске и нахождении конструктивных путей выхода из экзистен-

циальных кризисов (к которым, безусловно, относится и кризис профессиональной компетентности), фасилитация процесса их личностно-профессионального роста, должны стать приоритетными для психологических служб и для психологической науки в целом. □

## ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко, С.Л. Гуманистически ориентированный и традиционный подходы в образовании: сущность разногласий // Альтернативное образование в Санкт-Петербурге. — СПб.: Проект «Гражданская инициатива», 1997. — С. 19–27.
2. Братченко, С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков, 1997. 68 с.
3. Бюджентал, Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. — 304 с.
4. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. — М.: Школа, 1994. — 184 с.
5. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Образование личности: Пособие для преподавателей. М.: Интерпракс, 1994. — 136 с.
6. Заде, Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений / Пер. с англ. — М.: Мир, 1976. — С. 13–67.
7. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогика — Пресс, 1996. — 440 с.
8. Роджерс, К.Р. Клиентоцентрированная терапия [пер. с англ.]. М.: Рефел-бук, Киев: Ваклер, 1997. — 320 с.
9. Социально-гуманитарные технологии: ресурсы человеческого развития или объекты манипуляции?: круглый стол. — СПб.: СПбГУП, 2011. — 88 с.
10. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80' s. Columbus-Toronto-London-Sydney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983. — 312 p.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### ТРЕНИНГ ПО ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ «ИССЛЕДУЙТЕ ВАШУ СИСТЕМУ ПОНЯТИЙ Я-И-МИР»

Вам предлагается ряд вопросов, отвечая на которые постарайтесь использовать ваше глубинное интуитивное осознание больше, чем рациональную логику. Обращайте внимание на первые эмоциональные порывы и проверяйте их с помощью вашего внутреннего чувства знания; не ждите, что это будет легко сделать во всех примерах. Помните, что ваши ответы предназначены прежде всего вам самим. **Вы имеете право никому не показывать ваши ответы.**

I. Кто Я есть? (Напишите три ответа, которые бы вас удовлетворили):

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

II. Напишите три характеристики мира, каким вы его видите:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

III. Каковы три самых лучших аспекта жизни, с вашей точки зрения?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

IV. Каковы три самых худших аспекта жизни, с вашей точки зрения?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_



**V. Какие три силы наиболее влиятельны в мире людей, по вашему мнению?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**VI. Каковы ваши три самые лучшие качества, по вашему мнению?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**VII. Каковы ваши три самых больших недостатка, по вашему мнению?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**VIII. Каковы ваши три самые большие возможности или способности, позволяющие заставить дела идти так, как вы этого хотите?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**IX. Каковы ваши три самые большие «слабости», из-за которых вы оказываетесь под влиянием извне или, используя которые, другие могут вами манипулировать?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**X. Какие три надежды, относящиеся к вашему личному будущему, наиболее важны для вас?**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### **ТРЕНИНГ ПО ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ «ВАШ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР»**

Вы выбрали профессию педагога. Вспомните, пожалуйста, три наиболее значимых события в вашей жизни, повлиявших на этот выбор. Вам предлагается ряд вопросов, касающихся этих событий; отвечая на них, вы, возможно, увидите что-то новое, сможете обнаружить какие-либо закономерности, на которые раньше не обращали внимания. Помните, что ваши ответы предназначены прежде всего вам самим. **Вы имеете право никому не показывать ваши ответы.**

| №  | Вопрос   | Событие |   |   |
|----|--|---------|---|---|
|    |  | 1       | 2 | 3 |
| 1. | Что привело к этому событию?   |         |   |   |
| 2. | Каково было ваше отношение к этому событию?                            |         |   |   |
| 3. | Какова была роль других людей в этом событии?                          |         |   |   |
| 4. | Какие изменения это событие произвело в вас самих?                     |         |   |   |
| 5. | Предполагали ли вы, что это событие может повлиять на выбор профессии? |         |   |   |
| 6. | Что вы приобрели с связи с этим событием и что потеряли?               |         |   |   |

**ТРЕНИНГ ПО ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ СЕНЗИТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ  
«ШКОЛЬНАЯ ЖИЗНЬ ГЛАЗАМИ РЕБЁНКА»**

Заданные ниже вопросы обращены на то, чтобы вы оценили взгляды ребёнка на учебный процесс и школьную жизнь в целом настолько хорошо, насколько можете. Постарайтесь представить, что это взгляд ребёнка, а не то, что вы думаете о его взглядах. Желательно, чтобы ответы на эти вопросы не были бы просто формальными данными, полученными вами на практике, вследствие обработки результатов анкетирования, интервьюирования и других возможно проводимых ранее вами исследований. Попробуйте встать на место ребёнка (это может быть реальный ребёнок, или обобщённый образ ребёнка, каким вы его себе можете представить) и с его позиции дать три наиболее возможных ответа на следующие 10 вопросов:

**I.** Какие три ответа мог бы дать ребёнок на вопрос «Кто ты есть?»

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**II.** Какие три ценности или цели в школьной жизни ребёнка наиболее важны для него?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**III.** Какие три наибольшие опасности или наихудшие стороны ребёнок видит в своей школьной жизни?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**IV.** С точки зрения ребёнка, каковы три основные силы, которые помогают ему в школьной жизни?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**V.** С точки зрения ребёнка, каковы три основные силы, которые мешают ему в школьной жизни?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**VI.** По мнению ребёнка, что он должен сделать, чтобы его школьная жизнь стала лучше или удовлетворяла больше чем сейчас?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**VII.** По мнению ребёнка, кто те три человека, которые наиболее важны в его школьной жизни?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**VIII.** Какие три личностных качества ребёнок может считать своими наиболее важными достоинствами?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**IX.** Какие три личностных качества ребёнок может считать своими наиболее сильными недостатками?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**X.** С точки зрения ребёнка, перед лицом каких трёх основных вопросов, забот или проблем, связанных со школой, он наиболее бессилён?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**И ещё...** Какие три основных вывода из всех вышеприведённых ответов вы можете сделать теперь уже со своей собственной точки зрения?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_