

Лекция 1. Социально-психологический тренинг. Понятие, содержание, структура. Цели и задачи тренинга. История психологического тренинга.

1. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ПРЕИМУЩЕСТВА ГРУППОВОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

¹ Групповой социально-психологический тренинг (ГСПТ) является способом психологического воздействия и представляет собой совокупность концепции и методов повышения социально-психологической компетентности людей посредством общения и моделирования значимых и проблемных для них жизненных ситуаций в относительно малочисленной группе, функционирование которой ограничено в пространстве и времени.

СПТ = натуральная модель для изучения социально-психологических явлений + практическая лаборатория для формирования коммуникативных умений, наиболее важных в том или ином виде профессиональной деятельности. (Ю.Н. Емельянов)

СПТ – средство психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения (Петровская).

Возникновение в конце 1940-х гг. в Западной Европе и США групповых форм психологического обучения было не случайно и имело несколько предпосылок, которые стали складываться в первой четверти XX века, **во-первых**, в психологии и социологии формировалось новое представление о факторах изменения, развития личности, в соответствии с которым **социально-психические качества человека являются результатом его взаимодействия с социальной средой, в частности, с малыми группами, в которые он включен**. В психиатрии и психотерапии все большее распространение получала позиция, согласно которой психические нарушения возникают в результате нарушения отношений человека с другими людьми. Поэтому, микросреда (группа) является не только источником формирования неадекватных мотивов и ценностей человека, но она может быть использована и для изменения этих неадекватных мотивов и ценностей.

Во-вторых, в психотерапии начали использовать групповую форму лечения пациентов, что было связано с новым пониманием функции группы, а, именно, как социального контекста для выявления, подчеркивания и, на основе этого, коррекции психосоматических и психических нарушений людей. Так, групповая психотерапия стала применяться для решения личностных проблем (Дж.Морено, 1911), лечении больных туберкулезом (Д.Пратт, 1905), шизофренией (Е.Лазелл, 1919), алкоголизмом, неврозами, сексуальными нарушениями (А.Адлер, 1920-е гг., В.М.Бехтерев, М.А. Чалисов, 1920-е гг.) и др.

В-третьих, становление экспериментальной психологии малых групп (В.Меде, Ф.Олпорт, Дж.Морено, К.Левин, В.М.Бехтерев и др.) позволило изучить ряд закономерностей внутригрупповых процессов, знание которых было использовано при разработке различных форм ГСПТ. Например, Т-группы были созданы на основе такого направления в психологии, как "групповая динамика" (К.Левин), которая занималась изучением в малой группе динамики межличностных взаимоотношений, межличностных конфликтов, стилей руководства, психологической атмосферы и т.д.

В целом, возникновение группового социально-психологического тренинга определялось теми преимуществами, которые оно имеет по сравнению с индивидуальным обучением:

- психологическое воздействие оказывает не один человек (преподаватель, психолог), а группа и воздействие имеет *не* прямой, а косвенный характер;
- воздействие в группе основывается не только на рациональных, но и эмоциональных механизмах, таких, как эмоциональное заражение, сопереживание, внушение;
- присутствие других людей повышает уровень мотивации и активность человека

при выполнении заданий;

- группа представляет человеку разностороннюю информацию о нем (обратную связь);
- в процессе специально организованной работы группы интенсифицируется обучение участников;
- суждения и оценки группы более точные, чем суждения отдельного индивида и группа принимает большее число возможных и оригинальных решений, по сравнению, с решениями одного человека;
- в группе решения принимаются людьми с большим риском.

Группа как объект и предмет психологической теории и практики

Группа — одно из центральных понятий социальной психологии. Как объект и предмет изучения она привлекала внимание множества известных ученых и практиков, но наиболее активные исследования этого явления начали осуществляться во второй половине XX века. В этот же период в прикладных и практических областях психологии появилось и стало все активнее использоваться понятие *тренинг*.

Как способ психологической помощи людям групповой тренинг стал впервые применяться в зарубежной психологии. Основная идея, сформулированная К. Левиным, звучала так: «Чтобы выявить свои неадекватные установки и выработать новые формы поведения, люди должны учиться видеть себя такими, какими их видят другие» (Lewin, 1951).

Первая тренинговая группа (Т-группа) была создана несколькими специалистами в области естественных наук (Лиленд Брэдфорд, Рональд Липпигт, Курт Левин), которые собрали в 1946 г. деловых людей и бизнесменов для исследования основных социальных законов (например, закон найма на работу), поиска оптимальных вариантов решений и «проигрывания» различных ситуаций, связанных с их применением. Помимо поставленных задач, каждый из них приобрел здесь опыт самораскрытия и самоосознания с помощью получения обратной связи. В 1947 г. в г. Бетеле (штат Мэн) уже была создана национальная лаборатория тренинга (НЛТ). Эти первые тренинговые группы получили название «группы тренинга базовых умений». В число основных задач Т-групп входило обучение ее участников основным законам межличностного общения, умению руководить и принимать правильные решения в трудных ситуациях. Позже такие группы стали дифференцироваться по задачам и делиться на определенные категории:

- 1) группы умений (подготовка руководителей, деловых людей);
- 2) группы межличностных отношений (проблемы семьи, секса);
- 3) группы «сенситивности» (группы, ориентированные на рост и самосовершенствование личности, преодоление нерешительности и т. п.).

Но еще достаточно долгое время такие группы были все же ориентированы на обучение здоровых людей различным ролевым функциям:

- общение с начальством и подчиненными;
- выработка оптимальных решений в трудных ситуациях;
- поиск методов улучшения организаторской деятельности и т. п.

Любая человеческая группа отражает реальный мир, те отношения, которые существуют в жизни обычных людей. Однако от реального мира эта искусственно созданная лаборатория отличается следующим:

- здесь каждый может быть и экспериментатором, и предметом эксперимента;
- здесь возможно решение задач, которые неразрешимы в реальной жизни;
- занятия в группе предполагают «психологическую безопасность», что обеспечивает «чистоту» эксперимента.

Известные специалисты в области психологической практики пишут о том, что основное отличие Т-группы от групп другого типа заключается в том, что она учит тому, *как* учиться. Здесь все члены группы вовлекаются в общий процесс взаимообучения, и

поэтому они в большей мере полагаются друг на друга, чем на руководителя. В Т-группе обучение является скорее результатом опыта самой группы, нежели разъяснений и рекомендаций руководителя.

Другая существенная сторона Т-группы связана с характером самого процесса, предполагающим такие элементы, как:

- представление самого себя;
- обратная связь;
- экспериментирование (*Кондратенко В. Т., Донской Д. И., 1993, с. 388*).

К числу наиболее ярких работ, связанных с групповой психологией и использованием «эффекта группы» как специального средства воздействия на личность, чаще всего относят труды *А. Адлера, К. Левина, Дж. Морено, Дж. Пратта, К. Роджерса*.

Можно сказать, что в отечественной практике психологической помощи группа, как средство профессионального воздействия на личность, использовалась еще с начала XX века. Но активный научный и практический интерес к методам групповой работы стал особенно явно проявляться в России только в 90-е гг. того же века. Пионером в теоретическом и методическом анализе проблем групповой работы в России можно назвать *Ларису Андреевну Петровскую*, монография которой была опубликована еще в 1982 г. (*Петровская Л. А., 1982; Петровская Л. А., 1989*). В своих работах она рассматривает *тренинг* (точнее, социально-психологический тренинг — СПТ) как своеобразную форму обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также соответствующую форму их коррекции. **Все многообразие этих форм она подразделяет на два больших класса:**

- а) ориентированные на развитие специальных умений;
- б) нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения.

Естественно, что значительное количество отечественных школ тренинга опираются на теоретические концепции, пришедшие к нам с Запада, да и сами формы групповой психологической работе в большинстве случаев до сих пор являются модификациями зарубежных моделей. В то же время, отметим, что в последнее время в нашей стране появились специалисты мирового уровня, у которых могли бы поучиться и западные психологи.

2. Сущность группового психологического тренинга

Мнение ведущих специалистов в этой области сходится к тому, что, когда мы говорим о тренинге, речь идет об эффективном способе, с помощью которого осуществляется фактическое воздействие на личность в целом и, прежде всего, на те или иные составляющие ее самосознания. В частности, такая позиция представлена В. Т. Кондратенко и Д. И. Донским при раскрытии основных этапов работы в Т-группе (*Кондратенко В. Т., Донской Д. И., 1993, с. 388*).

Привлекательность и активное увлечение и использование тренинга в работе с людьми связаны с рядом его специфических свойств.

В частности, один из известных специалистов в области применения групповых методов работы с людьми Кьелл Рудестам отмечает следующие преимущества данного способа решения психологических проблем:

- 1) возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы или переживания с конкретным участником группы;
- 2) здесь происходит принятие ценностей и потребностей других людей;
- 3) в группе человек чувствует себя принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, окруженным заботой и заботящимся, получающим помощь и помогающим;
- 4) наблюдая происходящие в группе взаимодействия, участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения;

5) группа может облегчить процесс самоисследования и интроспекции, самораскрытия;

6) группа дает экономические преимущества, как метод психологической помощи она экономически более доступна людям (*Рудестам К.*, 1993.).

Несмотря на многообразие конкретных методических подходов к групповому тренингу, **можно выделить объединяющую их основную идею: с помощью группы открыть новые возможности в развитии личности, открыть и актуализировать ее потенциал. В то же время каждый специалист в данной области акцентирует внимание на том или ином аспекте этой работы. В качестве примера приведем несколько разных точек зрения отечественных специалистов.**

1. Один из «пионеров» использования активных методов в обучении, Ю. Н. Емельянов, считает, что «термин "тренинг" должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением. Следуя этому подходу, он предлагает четко отделять учебный аспект от тренировочного в работе группы (*Емельянов Ю.А.* 1985).

2. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. считают, что весь курс тренинга и каждое отдельное его занятие можно рассматривать как ситуацию воздействия. По их мнению, методы воздействия прямо ориентированы на вмешательство в развитие группы или личности с целью вызвать определенные изменения (*Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В.*, 1990).

3. Зайцева Т. В., опираясь на положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, пишет о сущности психологического тренинга как инструментального опосредствующего действия, предоставляющего участникам тренинга орудия и приемы, которые позволяют им активно овладевать своим поведением, перестраивать непродуктивные структуры деятельности и тем самым поднимать регуляцию поведения на более высокий уровень. Это оружие применяется для освоения нового или изменения старого поведения (*Зайцева Т. В.*, 2002).

4. Специалист по тренингам для подростков А. Г. Лидерс обозначает термином «групповая психологическая работа» несколько принципиально разных модусов психологической работы с группой: групповую психотерапию, групповое психологическое обучение и групповой личностный тренинг.

Анализируя общее и отличное в каждом из них, он использует такие критерии, как *цель, принципы отбора участников, основная метафора модуса работы, критерии успешности работы* (*Лидере А. Г.*, 2001).

Макшанов С. И. рассматривает тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека (*Макшанов С. И.*, 1997).

5. Ситников А. П. считает, что тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящую в условиях моделирования различных игровых ситуаций. Под **антропотехникой** он понимает определенную составляющую акмеологической практики, которая направлена на преобразование «естественно данных человеку способностей» (М. К. Мамардашвили) и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства. Он выделяет три основные антропотехники: научение, учение и игру (*Ситников А. П.*, 1996).

6. Проведенный И. В. Вачковым анализ дал возможность выделить ряд существенных характеристик тренинга. В частности:

♦ тренинговые группы — это специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в интенсивное общение, ориентированное на оказание помощи каждому в разрешении разнообразных

психологических проблем и в самосовершенствовании (в частности, в развитии самосознания);

♦ тренинг — метод работы психолога с клиентом, когда клиент делает то, чему он пришел тренироваться.

Общее рабочее определение тренинга здесь выглядит следующим образом.

Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития. При этом автор отмечает, что тренинговые методы могут применяться как в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний, так и в работе с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии (*Вачков И. В.*, 2000).

Другое видение сущности группового тренинга представлено в работах *М. Р. Битяновой*. В частности, она выделяет следующие существенные характеристики этого вида работы практического психолога.

Психологический тренинг — не любая форма групповой работы, это особая форма групповой работы со своими возможностями, ограничениями, правилами и проблемами. По своей сути тренинг представляет собой форму обучения, присвоения новых навыков, открытия в себе иных психологических возможностей. Особенность этой формы обучения в том, что обучающийся занимает в ней активную позицию, а усвоение навыков происходит в процессе проживания, личного опыта поведения, чувствования, деяния.

Психологический тренинг — форма активного обучения, позволяющая человеку «самоформировать» (слово корявое, но очень верное по сути) навыки и умения строить социальные межличностные отношения, продуктивную учебную и другую деятельность, анализировать возникающие ситуации со своей точки зрения и с позиции партнера, развивать в себе способности познания и понимания себя и других в процессе общения и деятельности (*Битянова М. Р.*, 2004).

Заметим, что упомянутый выше автор разделяет два понятия: *психологический тренинг* и *тренинговые занятия, проводимые в рамках учебной деятельности*.

Тренинговые занятия в учебной деятельности (в школе, колледже, вузе) — существенная модификация тренинговой методологии и процедур, для того чтобы тренинг можно было использовать:

- а) для всей учебной группы;
- б) в обязательном порядке;
- в) в режиме коротких встреч раз в неделю;
- г) в ситуации довольно низкой психологической безопасности, характерной для учебных заведений (*Битянова М. Р.*, 2004).

Обобщение описанных выше точек зрения и определений позволяет нам дать следующую характеристику этому виду работы практического психолога.

Тренинг (от англ. *train* — тренироваться) — в самом общем значении рассматривается как способ, точнее, совокупность различных приемов и способов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений. Как один из инструментов психолога он может применяться в индивидуальной и групповой работе. Но наибольшую популярность этот способ воздействия приобрел в работе с группой.

3. Групповая терапия, коррекция, обучение и групповой тренинг: их общность и различия

Для более глубокого понимания сущности и специфики группового тренинга важно показать характер его отличий от других способов работы практикующего психолога.

Следует отметить, что в зарубежной психологии часто отождествляют понятия "групповой социально-психологический тренинг" и "групповая психотерапия". Это является не совсем корректным, так как существуют различия в составе участников, целях

и ведущих методах воздействия, организации работы группы и принципах руководства. В групповой психотерапии **целью** воздействия является лечение, а **объектом** - больные люди, страдающих психосоматическими или психическими расстройствами, (**метод**) преимущественно используется биографическая дискуссия, работа группы организуется по **принципу** "там и тогда" и **руководство** группой носит' более авторитарный' характер. В групповом социально-психологическом обучении воздействие осуществляется с **целью** повышения социально-психологического опыта (**объект**) здоровых людей, в большей степени применяются тематические и интеракционные дискуссии, игровой метод, работа группы основывается на принципе «здесь и сейчас» и руководство группой имеет более "демократическую" форму.

По мнению И. В. Вачкова, основное отличие группового психологического тренинга от терапии, коррекции и обучения состоит в следующем.

«И в групповом психологическом тренинге, и в групповой психотерапии довольно часто используются одни и те же процедуры. Фактически можно утверждать, что тренинг является одним из методов, применяемых в психотерапии (как, впрочем, и в психокоррекции, и в обучении) Вместе с тем, по-нашему мнению, является оправданным вычленение группового психологического тренинга из ряда других методов работы психолога (психотерапия) как вполне самостоятельного направления. Это связано с существованием важных отличий группового психологического тренинга от терапии, коррекции и обучения.

Во-первых, в отличие от психотерапии цели тренинговой работы не связаны собственно *лечением*. Ведущий тренинга ориентирован на оказание *психологической помощи*, а не на лечебное воздействие. Это положение, разумеется, не исключает возможности применения оздоровительных процедур. В тренинге могут участвовать не только фактически здоровые люди, но и невротики, и люди с пограничным состоянием психики. В последнем случае практическому психологу (не имеющему медицинского образования) рекомендуется работать совместно с клиническим психотерапевтом.

Во-вторых, в тренинге уделяется внимание не столько дискретным характеристикам внутреннего мира, отдельным психологическим структурам, сколько формированию *навыков саморазвития личности в целом*. Кроме того, коррекция напрямую связана с понятием нормы психического развития, на которую она ориентируется, в то время как в некоторых видах тренингов вообще не принимается категория нормы.

В-третьих, тренинговую работу невозможно свести только к обучению, потому что когнитивный компонент не всегда является в тренинге главным и может порой вообще отсутствовать. Ряд специалистов считает наиболее ценным для участников тренинга получение, прежде всего, эмоционального опыта. Впрочем, психологический тренинг очень тесно соприкасается с *развивающим обучением*, понимаемым в широком смысле слова.

При всем этом **в тренинге могут применяться психотерапевтические, коррекционные и обучающие методы (Вачков И. В., 2000).**

Пытаясь определить место тренинга среди других видов работ практического психолога, он выделил, с точки зрения запросов клиента (ребенка и взрослого), четыре основные *цели практической психологической деятельности* и, соответственно, четыре способа их достижения, которые могут быть обозначены как метаметоды деятельности психолога:

- 1) информирование;
- 2) консультирование;
- 3) интервенция;
- 4) тренинг.

Первые три метаметода психологической работы являются способами решения актуальных проблем клиента и (обычно) на большее не претендуют. Что касается четвертого метаметода, тренинга, то его принципиальное отличие от остальных

заключается в том, что он направлен не только на решение ныне существующих проблем участников, но и на профилактику их возникновения в будущем, в частности за счет предоставляемой им возможности научиться решать проблемы (Бачков И. В., 2000).

4. Цели, предмет и задачи группового тренинга

Построение программы любого тренинга начинается с определения *предмета* и *цели*, которые, в свою очередь, позволяют сформулировать конкретные *задачи* работы группы.

Психоаналитическая парадигма

Создать климат, помогающий клиентам вновь пережить опыт ранних взаимоотношений в семье. Выявить подавляемые чувства, связанные с прошлыми событиями, оказывающими влияние на текущее поведение.

Адлеровская парадигма

Создать психотерапевтические отношения, побуждающие участников исследовать свои основные жизненные принципы и достичь более широкого понимания стиля жизни.

Психодраматическая парадигма

Способствовать освобождению от сдерживаемых чувств, способствовать возникновению инсайтов, помогать клиентам развивать новые и более эффективные формы поведения.

Экзистенциальная парадигма

Обеспечить условия, которые максимизировали бы процесс осознания себя и снимали бы блоки, препятствующие росту. Помочь клиентам открыть и использовать свободу выбора, принять ответственность за совершаемые выборы.

Личностно-центрированная парадигма

Обеспечить безопасный контекст, в котором клиенты могли бы исследовать полный спектр своих чувств. Развивать открытость, искренность и спонтанность.

Гештальт-парадигма

Дать возможность членам группы уделить большее внимание тому, что они переживают непосредственно в данный момент, с целью осознания и интеграции отвергаемых частей собственной личности.

Парадигма транзактного анализа

Помочь клиентам освободиться от сценариев и игр, используемых ими во взаимодействиях с другими людьми. Призвать членов группы к пересмотру более ранних решений и принятию новых, основанных на осознании.

Поведенческая парадигма

Помочь членам группы устранить дезадаптивное поведение и обучиться новым и более адаптивным поведенческим паттернам

Когнитивная парадигма

Обучить членов группы брать на себя ответственность за собственные эмоциональные нарушения и помочь им отказаться от способов, при помощи которых они продолжают сохранять свои эмоциональные нарушения.

Парадигма психотерапии

Помочь членам группы обучиться более реалистичным и ответственным формам поведения и развить реальностью «идентичность удачника». Помочь им оценить свое поведение и составить план действий по его изменению

Рассматривая данный вопрос, следует разделять *общие* цели, предмет и задачи группового тренинга и *частные* цели, предмет и задачи каждого блока, дня работы.

Выделение конкретных задач тренинга определяет эффективность создаваемой программы с процессуальной стороны: задать определенную последовательность

действий, подобрать упражнения к каждому занятию, подготовить соответствующий раздаточный материал и т. п.

С момента возникновения и начала развития группового тренинга цель, как правило, рассматривалась через призму феномена влияния группы на отдельных участников и обучение этому влиянию.

В частности, Эллиот Аронсон считает, что **главная цель тренинговых групп** — *развитие готовности к исследованию собственного поведения, повышение социальной компетентности и открытости в межличностных отношениях, обучение сотрудничеству и конструктивному разрешению конфликтов.*

Кьелл Рудестам отмечает, что цели групповой работы могут быть самыми разнообразными. Они могут *задаваться извне и определяться потребностями ее участников.* В этом плане, в одном случае в качестве цели может выступать вполне определенное желание группы людей улучшить свое самочувствие, а в другом — самореализация.

Вачков И. В. считает, что цель тренинга — *помочь участникам освоить какую-либо деятельность.* При этом он обращает внимание на то, какие условия обеспечивают усвоение новой деятельности. По его мнению, участник тренинга должен:

- 1) хотеть это делать;
- 2) знать, как это делать и
- 3) уметь это делать.

Среди общих целей тренинга он выделяет следующие:

- ◆ исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;
- ◆ улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;
- ◆ изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;
- ◆ развитие самосознания и самоисследование участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;
- ◆ содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

При этом автор подчеркивает, что любой тренинг направлен не только *на решение ныне существующих проблем* участников, но и *на профилактику их возникновения* в будущем, в частности за счет предоставляемой им возможности *научиться решать проблемы.* Здесь обращается внимание на то, что если цель недостаточно осознана специалистом, то не стоит и начинать работу. Прежде всего потому, что в таком случае эта работа становится совершенно бессмысленной, и невозможно понять, какой именно тип психологического тренинга следует реализовывать.

По мнению Галины Сарган, **цель любого тренинга** — формирование не навыков и умений, а **группового пространства**, в котором участники способны консолидировать групповой опыт для решения поставленных задач.

Рассматривая методические аспекты тренинга для педагогов, В. Ясвин обращает внимание на то, что при постановке цели и задач тренинга, а также в процессе их практической реализации очень важно четко себе представлять, будет ли данный тренинг посвящен коррекции и развитию личностных установок участников, либо формированию конкретных умений и навыков, либо развитию перцептивных способностей и т. д.

Конкретизируя данный вопрос, он пишет, что целью тренинга педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде является профессиональная подготовка учителей к недирективному межличностному взаимодействию с учащимися, носящему характер помощи и поддержки (Ясвин В. А., 2001)

Задачи — это всегда «промежуточные цели», т. е. те конкретные проблемы, которые

решаются на пути к достижению основной цели. Поэтому когда речь идет о задачах любого тренинга, то, как правило, при их описании рассматриваются ключевые проблемы, решаемые на каждом из этапов данной работы.

Например, И. В. Вачков выделяет среди таких конкретных проблем каждого тренинга следующие:

- 1) мотивирование и формирование позитивных *отношений* к новой деятельности;
- 2) формирование системы определенных *представлений* участника группы;
- 3) формирование конкретных *умений* (Вачков И. В., 2004)

Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. пишут о том, что тренеру, работая с группой, в любой момент тренинга следует задавать себе следующие контрольные вопросы (и иметь на них ответы):

- 1) На решение какой задачи направлено то, что происходит в данный момент в группе?
- 2) Как соотносятся актуальные (данные) события в группе с основной целью тренинга?
- 3) Какие коррекционные действия следует предпринять, если группа сбилась с «главного курса»? (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 2004).

Конкретные примеры определения целей, задач и предмета работы мы рассмотрим в теме, посвященной программе и структуре группового психологического тренинга (см. главу 4).

Предмет, как и цели работы, неразрывно связан характером понимания психологического смысла тренинга, он является следствием профессионального мировоззрения специалиста, проистекает из разных теоретических концепций ведущих тренинговых групп.

В частности, большинство этих концепций, как правило, опираются на три основных направления психологического знания: гуманистическое, поведенческое и психодинамическое. Различия в теоретической платформе этих направлений не исключают общего представления о том, что тренинг обращен к человеческой индивидуальности и направлен на изменения, происходящие внутри личности и ведущие к ее самосовершенствованию и развитию. **Предметом работы тренера, организующего и проводящего групповой психологический тренинг, всегда являются определенные психологические феномены, заданные выбранной проблематикой и поставленными целями.**

В зависимости от этого тренер и группа могут сфокусировать свое внимание и усилия на:

- поведенческих паттернах, конкретных действиях в определенных обстоятельствах;
- личностной или групповой динамике;
- определенных состояниях участников группы; Я когнитивных аспектах поведения;
- конкретных навыках и т. п.

В то же время каждый автор обозначает определенные основания для выделения собственно предмета работы. В частности, Зайцева Т. В. рассматривает предмет работы через призму содержания каждого этапа группового поведения участников.

На первом этапе (выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения) участники имеют возможность через механизмы обратной связи с группой и с ведущим диагностировать свои «проблемные области», которые нуждаются в изменении.

На втором этапе (построение модели идеального поведения во внешнем плане) участники заняты созданием модели идеального поведения во внешнем плане, что создает возможности трансформации своего поведения в сторону его большей адекватности и эффективности.

На третьем этапе (модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане) тренер выделяет успешные техники поведения в интрапсихическом плане, переводит их в план интерпсихический и помогает участникам изменить их интрапсихический план, что формирует новое поведение. Здесь участники не только «овладевают», но и «присваивают» себе процедуры совершенного поведения.

В отличие от других, данный автор не считает, что все изменения, возникающие у участников психологического тренинга, происходят в процессе тренинга. Значительная часть изменений у участников тренинга возникает *после* окончания тренинга в рамках совместно созданной самими участниками и ведущим зоны ближайшего развития. При этом подчеркивается, что ключевая роль в этом процессе отводится ведущему тренинга (Зайцева Т. В., 2002).

Предмет работы неразрывно связан с выбранной целью. Как правило, предмет работы отражен в названии тренинга или в теме каждого занятия. Здесь фокусируется, отражается направленность тренерской работы. В частности, если цель группового тренинга — *повышение социальной компетентности и открытости в межличностных отношениях*, то предметом может быть общение его участников. Если же цель группового тренинга — *помочь участникам освоить конкретную деятельность*, то она может актуализироваться в таком предмете, как собственно процесс данной деятельности. Здесь в качестве примера можно привести тренинг эффективных продаж.

5. Многообразие видов группового тренинга

Несмотря на достаточно большой период существования группового тренинга, до настоящего времени нет ясности в разделении его на определенные виды. Каждый из подходов предполагает свои критерии и, как следствие, особые цели, структуру и композицию. Анализируя проблемы группового консультирования, Дж. Коттлер и Р. Браун приводят примеры множества групп, имеющих не только разные названия, но и отличную друг от друга стратегию и тактику работы. Они представляют в своей работе не только основные виды, но и выделяют специфику содержательной стороны каждого из них. Остановимся на краткой характеристике каждой из этих групп.

1. «Группа встреч» относится к самой неопределенной категории, где помимо этой разновидности могут быть упомянуты еще «группы человеческих отношений», «группы по раскрытию потенциала», «Т-группы», «группы личностного роста» и т. п. Обращается внимание на то, что высокая привлекательность таких групп была связана тем, что здесь особое значение придавалось созданию некой обучающей структуры, основанной на доверии и искренности. В то же время обращается внимание на то, что такие группы имеют достаточно свободную структуру, а ведущий здесь, прежде всего, фасилитатор или участник, но не эксперт (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 229-231).

2. «Тематическая группа». В отличие от вышеописанной категории, здесь есть четкий формат, структура, план работы. Такие группы *носят* дидактический, педагогический характер, не ориентированы на чувства и переживания участников. Их цель, в общем, состоит в профилактике возможных проблем в будущем. Здесь у участников формируют различные адаптационные навыки, необходимые для решения конкретных проблем (устройство на работу, секс, учеба в колледже, вузе и т. п.) (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 233-234).

3. «Группа консультирования» — это такая разновидность групповой работы, которая направлена, в первую очередь, на решение проблем межличностного общения у участников. Здесь все действия сконцентрированы на настоящем, на индивидуальных целях. В то же время члены группы стремятся поддерживать друг друга (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 234).

4. «Психотерапевтическая группа» отличается, прежде всего, целями, так как занятия проводятся с людьми, имеющими диагноз психоневроза, личностного

расстройства или психоза. Работа в них требует соответствующей квалификации и предполагает долгосрочное и интенсивное лечение (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 235-236).

5. «Группа самопомощи и поддержки» отличается также целью, которая четко отражена в ее названии (самопомощь, поддержка). В связи с этим ее ведущим может быть не специалист, а опытный член такой группы. Такие группы ориентированы на решение какой-либо одной проблемы, включая политические и др. (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 236-238).

В большинстве русскоязычных справочных изданий чаще всего выделяют следующие разновидности тренинга.

1. Тренинг коммуникативных навыков и умений.
2. Тренинг личностного роста.
3. Тренинг саморегуляции (например, уверенности в себе).
4. Обучающие тренинги (для конкретных категорий обучающихся: тренинг профессионально значимых навыков персонала учреждения, тренинг ведения переговоров) и т. п.

С помощью различных критериев можно составить иную классификацию видов тренинга. В частности, в приведенной выше схеме (см. рис. 1), используя критерий цели, автор выделяет такие разновидности тренинговых групп, как:

- группы решения психологических проблем;
- группы психологического здоровья и качества жизни;
- группы СПТ;
- группы тренинга развития самосознания;
- группы личностного роста.

По критерию парадигмы, лежащей в основе и соответствующей ей цели воздействия, можно выделить и другие разновидности тренингов. В частности:

- 1) *дрессура*: цель — выработать необходимые, требуемые (ситуацией, жизнью и т. п.), по мнению тренера, паттерны поведения;
- 2) *тренировка*: цель — сформировать востребованные конкретным человеком отдельные навыки и умения;
- 3) *обучение*: цель — познакомить и передать участникам группы возможные способы решения психологических проблем;
- 4) *развитие*: цель — помочь в саморазвитии, в раскрытии собственных возможностей (Вачков И. В., 2000, с. 18).

В ряде современных профессиональных энциклопедий перечислены такие разновидности тренинга, как: *тренинг самоутверждения*; *тренинг сенситивности* (Психотерапевтическая энциклопедия, 1998); *тренинг ассертивности*; *тренинг межличностных отношений*; *тренинг руководителей*; *тренинг социальных навыков* (Психологическая энциклопедия, 2003) и т. п.

Зайцева Т. В., проводя анализ проблемы выделения видов тренинга, связывает решение данного вопроса с теоретическими основаниями, лежащими в основе понимания сущности этого вида работы практического психолога (психодинамический, поведенческий, гуманистический) (Зайцева Т. В., 2002).

Лекция 2. Групповые методы и методические средства СПТ. Конструирование и подготовка социально-психологического тренинга.

План:

1. Работа над программой (сценарием)
2. Оформление программы психологического тренинга
3. Структура тренингового занятия

Работа над программой (сценарием) тренинга

Работа над программой (сценарием) тренинга построена на определенном профессиональном мировоззрении автора. Выше, обсуждая вопросы, связанные с важнейшими элементами групповой работы, мы уже отмечали, что все начинается с определения ее темы и цели. Именно они задают всю логику основного содержания тренинга.

Каждый из специалистов, опираясь на определенную концепцию, определяет цели, задачи и предмет работы, формирует основное содержание групповой работы в зависимости от его опыта, цели и конкретных задач.

По мнению одного из опытейших специалистов в области организации и проведения тренингов для подростков, каждый отдельный день тренинга строится в зависимости от ряда факторов:

- опыта тренера;
- типа тренинга;
- особенностей позиции и стиля ведения группы тренером;
- от места данного дня внутри целого тренинга;
- от количества участников; от возможностей помещения и т. п. (*Лидере А. Г.*, 2001, с. 179-183).

Другие специалисты видят эту сторону работы иначе. В частности, Битянова М. Р., опираясь на принципы гуманистического подхода к человеческим отношениям, отмечает, что в тренинге замысливается мир, в основе которого лежит способность к открытому, доверительному контакту, к уважению своей и чужой точки зрения, к противостоянию различным формам манипулирования. С этой точки зрения она выделяет следующую последовательность работы над программой и сценарием тренинга:

- первый шаг — осознание той идеи человеческих отношений, которую тренер желает осуществить в своей работе;
- второй шаг — выбор общей логики тренингового процесса. В частности, предлагаемая ею логика исходит из следующего представления о фазах коммуникации: установление контакта, содержательный обмен (информацией, чувствами, смыслами), завершение контакта;
- третий шаг — подбор тем для отработки.

Говоря о содержании сценария, указанный выше автор выделяет следующие темы.

1. Установление контакта с партнером на вербальном и невербальном уровне, выход из контакта
2. Взаимоподдержка и обратная связь.
3. Выражение и понимание чувств в процессе общения.
4. Межличностные позиции в общении.
5. Нормативное и ценностное развитие группы (групповая динамика).
6. Активное слушание и «Я-сообщение».
7. Совместное принятие решений, переговоры и конфликты,
8. Убеждающее поведение, навыки аргументирования своей позиции (*Битянова М. Р.*, 2000).

Здесь же автор соотносит темы, которые считает обязательными для отработки на тренинге, с фазами контакта и определяет место каждой темы в ходе тренингового процесса (табл. 4).

Таблица 4. Взаимосвязь фазы коммуникации и темы для отработки¹

¹ Приводится по *Битянова М. Р.* Программа и сценарий // Школьный психолог 2000 № 14

Битянова М. Р. отмечает при этом, что есть темы и «одноразовые», и «разлитые» по всему тренинговому процессу, поэтому подход к их отработке совершенно различен. Здесь имеется в виду, что темы, встречающиеся один раз, отрабатываются как целостный законченный «кусочек» по определенному сценарию. «Разлитые» по всему тренинговому процессу темы проходят сквозь все фазы контакта, постепенно изменяясь, усложняясь. Их отработка существенно зависит от потребностей группы, уровня зрелости участников (*Битянова М. Р.*, 2000).

Тема работы над программой тренинга представлена еще одним специалистом в данной области — Левиным В. А., при обсуждении таких вопросов, как стратегия, тактика и гибкость при использовании упражнений.

В частности, говоря о стратегии, он пишет о том, что к сегодняшнему дню разработаны тысячи упражнений, игр, психотехник, которые используются в тренингах. Этот «арсенал» позволяет тренеру при подготовке к любому тренингу всегда выбрать те несколько упражнений, которые наиболее соответствуют ситуации в группе «здесь и сейчас». При этом он подчеркивает, что тренинговые упражнения применяются специалистом в зависимости как от целей и общей стратегии данного занятия, так и от конкретной ситуации, сложившейся в группе.

Далее он выделяет тот факт, что при подборе конкретного содержания тренинговой программы, как правило, используется следующая стратегия:

- 1) предлагаются упражнения, направленные на снятие напряжения участников, преодоление их закрытости и недоверия к партнерам;
- 2) используются техники, направленные на расширение перцептивного опыта участников, развитие эмпатии, стимулирование идентификации с партнерами по взаимодействию;
- 3) создаются ситуации, в которых проявляется неуспешность в попытках использовать привычные для участников манипулятивные и авторитарные стратегии поведения;
- 4) на созданной предыдущей стадией психологической основе, на уже

сформированной психологической готовности участников, происходит освоение новой для них партнерской стратегии межличностного взаимодействия. Здесь он отмечает, что упражнениям, направленным на укрепление личностного самопринятия, повышение самооценки, построение перспективных линий своего профессионального и личностного развития, в тренинге отводится важное место;

5) в заключительной части тренинга используются упражнения обобщающего характера, которые направлены на стимулирование осознания себя как профессионала и человека, своего места в мире, на переосмысление системы ценностей.

Рассматривая же вопросы тактики при выборе упражнений, В. А. Ясвин обращает внимание на то, что при выборе комплекса конкретных упражнений (игр, техник) можно опираться на следующие критерии:

- соответствие упражнений основной цели занятия;
- последовательность перехода от более простых упражнений к более сложным;
- наличие связи между отдельными упражнениями, обеспечивающей единое восприятие всего «мероприятия»;
- необходимая смена ритма жизнедеятельности участников, чередование разговоров и действий;
- чередование совместной групповой, парной и индивидуальной деятельности участников;
- предоставление каждому участнику возможностей для самореализации, ограничение узурпации инициативы наиболее активными участниками;
- возможности для спонтанного передвижения участников в образовательном пространстве;
- получение участниками удовольствия от занятий;
- возможность каждого принять участие во всех упражнениях и обсуждении их результатов.

Далее В. А. Ясвин подчеркивает, что всегда важно четко представлять, как начинать встречу и чем ее заканчивать: план проведения занятий должен быть законченным, но не окончательным, так как его часто приходится корректировать в зависимости от сложившейся в группе обстановки. Именно гибкость ведущего позволяет участникам почувствовать, что все, что делается, делается именно для них, а не является стандартной процедурой, под которую все должны подстраиваться. Это способствует усилению мотивации активного участия в тренинге.

Особое внимание В. А. Ясвин обращает на то, что можно назвать «экстремальной ситуацией». Он обращает внимание на то, что даже при взаимодоброжелательном, корректном поведении всех участников группы и четкой работе тренера могут складываться обстоятельства, способствующие возникновению психотравмы кого-либо из участников (Ясвин В. А., 2001). В приложении 3 приводятся материалы, позволяющие представить конкретно возможные действия тренера в нестандартных и кризисных ситуациях.

Значительная часть специалистов, анализирующих данный аспект проблемы группового тренинга, отмечают, что *программа* является только ориентиром, поскольку в процессе работы неизбежны отступления от заготовленных сценариев, а иногда — кардинальные изменения стратегии ведения группы. В то же время обращается внимание на тот факт, что наличие программы является обязательным условием эффективной работы, поскольку ее подготовка позволяет четко осознать основные пути достижения поставленной цели.

У каждой программы есть свой *объем*. Обычно оптимальные *временные границы тренинговой программы* задаются в пределах от 24 до 72 часов. Во многом это определяется целью и реальными обстоятельствами.

Оформление программы психологического тренинга

Оформление программы психологического тренинга связано с формальными требованиями ведения документации и, в то же время, выступает одним из средств организации самого процесса подготовки и проведения. Как правило, здесь обращается внимание на такие составляющие, как: а) «внешний вид» программы, т. е. собственно оформление; б) структура и содержание программы.

Остановимся подробнее на некоторых важных элементах оформления.

Титульная страница. Здесь важно четко сформулировать название программы и имя автора (автора-составителя). Чаще всего указывается именно автор-составитель, так как специалисты редко создают с нуля новые программы, а составляют их из уже известных, ранее опубликованных и используемых частей. При оформлении письменных работ принято в шапке обозначать название учреждения, в котором создан текст или при котором проводится данная работа. В нижней части титула указывается место и год создания программы.

ПРИМЕР 1

Центр тренинга «Развитие»
Тренинг ассертивности
автор-составитель:
тренер Московской гильдии практических психологов
Залеская С. М.
Москва, 2006

Пояснительная записка Здесь, прежде всего, обозначаются и раскрываются цели и задачи работы, кратко обосновывается содержание программы и используемые методы, при необходимости обозначаются важнейшие теоретические основания, указываются организационные условия проведения занятий и общее количество часов.

ПРИМЕР 2

Тренинг ассертивности **Пояснительная записка**

Ассертивность (англ. *assertiveness*) — термин, которым обозначают способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других людей. Это понятие впервые стало применяться в ситуациях, где обычный разговор двух людей стал рассматриваться как потенциальная ситуация продажи. Здесь суть ассертивного поведения рассматривалась как умение отстаивать свои границы, права и желания, не нарушая границ другого человека. Можно сказать, что ассертивное поведение — это умение вести «бой на границах»: не отступать вглубь своей территории и не захватывать территорию соперника. В обычной жизни человек больше склонен нападать или спасаться бегством, и поэтому ассертивное поведение нельзя назвать естественным. Это «выученное поведение». Выучиваясь такому поведению, человек приобретает способ защиты от «нападения на свои границы». В этом контексте становится понятна основная цель предлагаемого тренинга.

Цель тренинга: Развитие чувства уверенности участников тренинга на основе их самоуважения и самопринятия, овладения эффективными способами отстаивания своих границ, прав и желаний.

Задачи тренинга:

- ◆ повышение у участников группы внутреннего состояния уверенности в общении;
- ◆ развитие умения распознавать манипуляции и справляться с ними;
- ◆ тренировка навыков осознанно использовать различные стили поведения;
- ◆ усиление восприимчивости и открытости новому опыту;
- ◆ тренировка навыков использования ассертивных техник в сложных и нестандартных ситуациях общения.

Продолжительность тренинга: 3 дня по четыре часа. *График проведения:* с 14.00 до

18.00.

Тематический план. Здесь представляется основное содержание тренинговых занятий (тем), указывается примерное количество занятий и часов и порядок их реализации.

ПРИМЕР 3

Тематический план тренинга «Планирование успешной карьеры»

Структура занятий Это «стержень» программы. Здесь выделяются и кратко описываются этапы, присутствующие в каждом занятии.

ПРИМЕР 4

Структура тренинга

Первый этап — введение и знакомство (1-й день работы).

Второй этап — развитие базовых навыков (2-й и 3-й дни работы).

Третий этап — индивидуализация, проработка индивидуальных проблем участников (4-й день работы).

Четвертый этап — закрепление навыков (5-й день работы).

Пятый этап — подведение итогов и расставание (6-й день работы).

Структура одного дня работы

Первый этап — знакомство.

Второй этап — разминка.

Третий этап — тема дня.

Четвертый этап — групповые упражнения.

Пятый этап — подведение итогов дня.

Шестой этап — домашнее задание.

Содержание тренинга. Это «ядро» программы. Здесь (особенно если речь идет об авторской программе) представляется каждое занятие, его цели и задачи, подробное описание всех используемых средств и форм контроля.

ПРИМЕР 5

Основное содержание тренинга уверенности в себе

1-е занятие. *Цель занятия* состоит в когнитивной проработке проблемы «Уверенность в себе/ Неуверенность/ Агрессивность».

Здесь участники через обсуждение приходят к осознанию признаков, по которым они могут классифицировать поведение как уверенное, неуверенное и агрессивное.

Каждый участник анализирует индивидуальные, только ему присущие когнитивные барьеры.

Упражнения этого занятия отбираются таким образом, чтобы каждый участник смог пережить успех, достиг поставленной цели.

Переформирование поведения по принципу маленьких шагов начинается уже на первом занятии. Здесь, в первую очередь, тренируется уверенность в установлении контакта.

Основная форма текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

2-е занятие. *Цель занятия* — фиксация (выделение, опознание) и осознание признаков уверенного поведения. Здесь идет проработка отдельных аспектов уверенного поведения: контакт глаз, выражение чувств.

Содержательный контекст, в котором тренируются эти компоненты уверенности, определяют сами участники. Каждый участник группы сам выбирает сферу жизни, в которой он хотел бы научиться уверенности. Практическая тренировка тех или иных образцов уверенного поведения происходит в ролевой игре.

Первые индивидуальные ролевые игры опираются на обсуждение ситуаций домашнего задания.

Отдельные аспекты уверенности, которые не были осуществлены в реальной ситуации домашнего задания, с помощью тренера и других участников тренинговой группы переносятся в ролевую игру и несколько раз тренируются, пока каждый участник не достигнет требуемой компетентности действий. *Основная форма текущего контроля:* рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

3-е занятие. *Цель занятия* — усиление концентрации на отдельных аспектах уверенного поведения. Все упражнения сосредоточены на индивидуальных трудностях уверенного поведения участников. Применяемые ролевые игры соответствуют степени уверенности поведения и возрастающей сложности ситуации.

Основная форма текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

4-е занятие. *Цель занятия* — помочь участникам понять сложные взаимосвязи и взаимовлияния собственного поведения и условий окружения

При анализе результатов выполнения каждого упражнения подчеркивается долговременное влияние тех или иных условий на поведение

В первой части этого занятия на вымышленном примере поясняются и поэтапно заносятся на доску или плакат функциональные взаимосвязи поведения и окружения. Во второй части в разработанную модель органично включают проблемные ситуации клиентов. На этой фазе поведение каждого обсуждается с учетом его связей с когнициями и чувствами, учитывается влияние собственного поведения на поведение партнера.

Исходя из такой логики построения занятия обсуждение домашнего задания проводят в конце работы. В этом обсуждении клиенты используют теоретические соображения относительно названных взаимосвязей.

Основная форма текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

5-е занятие. *Цель занятия* — проработать выделенное участниками альтернативное поведение.

Каждый участник ищет ситуации, в которых возможно реальное альтернативное поведение.

Проработанные ранее принципы уверенного поведения применяются в этих, часто сильно эмоционально окрашенных, ситуациях.

Основная форма текущего контроля: рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания.

6-е занятие. *Цель занятия* — закрепить опыт эффективного уверенного поведения и научиться быть социально компетентным в трудных ситуациях. Занятие подразделяется на две части.

В первой части каждый участник подробно обсуждает с тренером и группой свой

опыт поведения в ситуации особой степени трудности,

во второй части на базе полученного опыта каждый участник разрабатывает индивидуальную стратегию создания и развития в будущем репертуара уверенного поведения *Основная форма текущего контроля* рефлексия субъективных состояний, диагностические процедуры, проверка домашнего задания

Для оценки изменений до и после тренинга используются 1) опросники оценки тенденции к лжи и нейротизма,

Глава 4 Программа и структура

2) опросник неуверенности в себе,

3) опросники оценки состояния эмоционального, психомоторного

Список литературы Здесь указываются источники, которые использовались при создании программы и источники дополнительной информации, с помощью которой участники могут выполнять самостоятельную работу в определенном целях и задачами данной программы на протяжении. После реализации программы, особенно начинающему тренеру, рекомендуется проводить *самоанализ проделанной работы*. Здесь важно выделить особенности протекания группового процесса, успехи и неудачи, определить степень эффективности разработанной программы, сделать выводы и, если потребуется, внести коррективы в программу. Такой анализ будет эффективным, если при планировании работы тренер предусмотрел средства, позволяющие ему фиксировать важнейшие параметры процесса реализации программы.

Структура тренингового занятия

Каждая проблема, с которой сталкивается участник тренинга, является «симптомом» «неосвоенности» или «неприсвоенности» тех или иных важных компонентов его поведения в конкретной реальности. По мнению Вачкова И. В., приступая к работе, тренер определяет во всех деталях круг таких проблем участников, что позволяет ему создать своеобразную «психологическую матрицу», позволяющую определить основное содержание тренинга, подобрать те или иные упражнения, задания, ситуации и т. д. Все это становится основанием для создания определенного алгоритма реализации программы тренинга. В содержательном плане тренинговое занятие можно представить в виде отдельных блоков, последовательно реализуемых в процессе решения поставленных задач на пути к достижению цели.

В частности, Вачков И. В. так обозначает каждый блок и определяет последовательность их реализации:

1-й блок Введение.

2-й блок. Развитие толерантности

3-й блок. Снижение агрессии

70 Групповой психологический тренинг

4-й блок. Формирование коммуникативной **компетентности**.

5-й блок. Усиление сплоченности

6-й блок. Завершение (Вачков И. В., 2005, с. 22).

В этом же контексте последовательность протекания процесса тренингового занятия хорошо показана в предложенной им схеме (рис. 3)'.

Битянова М. Р., рассматривая проблемы проведения тренинга, выделяет в нем такие этапы, как

1) ритуал приветствия;

2) разминка;

3) рефлексия прошлого занятия;

4) введение в тему сегодняшнего занятия (в основное содержание);

5) упражнения и процедуры, позволяющие освоить основное содержание занятия;

6) рефлексия прошедшего занятия,

7) домашнее задание, или «мостик» в следующую встречу;

8) ритуал прощания.

При этом она показывает и специфику внутренней структуры каждого этапа (см приложение 7) В частности, говоря о первом этапе работы, она обращает внимание на то, что он присутствует в работе группы всегда, но имеет разные формы и длительность. Здесь она выделяет **три типичные ситуации**:

- участники не знакомы друг с другом;
- участники знакомы друг с другом, но тренер для них — новый человек;
- участники и тренер знакомы друг с другом.

В первом случае, пишет автор, этап будет достаточно продолжительным, так как необходимо решить несколько важных задач:

- узнавание и запоминание имен друг друга;
- взаимоподдержка;
- самопредъявление участников.

' Приводится по *Вачков И В* Методы психологического тренинга в школе Курс лекций // Школьный психолог 2004 № 47

Организационный момент
(ритуалы приветствия, разминочные упражнения)

Во второй ситуации, пишет автор, задача узнавания и запоминания имен стоит только перед ведущим. Здесь не стоит вешать таблички с именами, ведущему достаточно своей профессиональной памяти.

В последнем случае задачами этапа становятся самопредъявление и взаимоподдержка (*Битянова М. Р.*, 2004).

Некоторые специалисты подробно отмечают особенности отдельных этапов работы в тренинговой группе. В частности, Битянова М. Р., говоря о ритуалах *приветствия-прощания*, пишет следующее:

- это психологическая «рамка» занятия;
- это способ создания и поддержания общности участников, их «МЫ-чувства»;
- они, по возможности, должны быть выработаны самой группой;
- с ними не стоит обращаться вольно: они должны быть достаточно устойчивыми и обязательными к исполнению на каждом занятии (*Битянова М. Р.*, 2004).

Выделяя роль *разминки*, она пишет о том, что это средство воздействия на эмоциональное состояние участников, уровень их активности выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Здесь же подчеркивается, что разминка может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в случае, если психолог видит необходимость как-то изменить актуальное эмоциональное состояние группы (*Битянова М. Р.*, 2004, с. 13-14).

Рассматривая проблемы «ядра тренинга» (основного этапа), она подчеркивает, что на этой стадии работы используются ролевые игры, психотехнические упражнения, дискуссии, сопровождающиеся краткими монологами ведущего («впрыскиванием необходимой информации»), рефлексивными «паузами», подведением итогов, фиксацией этих итогов на доске и в личных тренинговых записях.

В то же время подчеркивается, что тренинговое занятие — это не механический набор тематических игр и «куцей» рефлексии в конце по типу «мне все понравилось». В тренинге участники не должны «заигрываться», потому что тогда нивелируется главная особенность тренинга как формы развивающей работы — осмысленность, осознанность обучения. С другой стороны, тренинг — не семинар (*Битянова М. Р.*, 2004, с. 14-15).

Борисова С. Е., рассматривая проблемы проведения СПТ методом деловой игры, пишет о том, что *основной этап* начинается с непосредственного разыгрывания ролей. Здесь обращается внимание участников на время диалога (не менее трех минут) и на неограниченное количество «ходов». Момент начала непосредственного исполнения профессиональноориентированных ролей является в некоторой степени критическим: в этот момент наиболее вероятны сбой в игре. Задача ведущего заключается не в

перераспределении игровых ролей, а в оказании игроку психологической поддержки в решении возникающих в процессе игры затруднений, которая может осуществляться в форме такого вмешательства, при котором ведущий подсказывает, намекает и помогает участникам СПТ, когда они сталкиваются с трудностями, и предоставляет им обратную связь в течение всего процесса взаимодействия.

Многие специалисты уделяют внимание такому моменту процесса тренинга, который обозначается как *этап анализа, обсуждения результатов* игры. В частности, *Борисова С. Е.* выделяет следующий алгоритм работы на данном этапе:

■ экспертам предоставляется возможность высказать свое мнение, которое реализуется не в форме критики и обвинений в адрес игроков, а в описании их поведения, в сообщении о наблюдаемых действиях участников игры без приписывания им установок и личностных черт;

■ затем группы участников могут отстаивать и обосновывать свои решения, действия, стиль исполнения ролей и выбранную ими стратегию поведения. Ведущий дает возможность личностной защиты игроку, представлявшему ту или иную ролевую группу. Здесь необходимо помнить, что после обмена мнениями важно сохранение доброжелательных отношений между участниками группы (*Борисова С. Е.*, 1999, с. 56-57).

Отдельно может быть выделен тот момент работы в тренинговой группе, который обозначается как «домашнее задание». Основная функция этого элемента — перекинуть «мостик» для следующей встречи или помочь происходящим процессам развития. В частности, *Битянова М. Р.* пишет о том, что без этого трудно организовать эффективное психологическое обучение в том режиме, в каком оно чаще всего существует (*Битянова М. Р.*, 2004, с. 14-15).

Литература для самостоятельного чтения

1. *Битянова М. Р.* Программа и сценарий // Школьный психолог. 2000. № 14.

2. *Бачков И. В.* Методы психологического тренинга в школе: Курс лекций //

Школьный психолог. 2004. № 47.

3. *Зайцева Т. В.* Процесс тренинга и личностная динамика участников // Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. — СПб.; М., 2002.

4. *Лидере А. Г.* Психологический тренинг с подростками. — М., 2001, с. 179-183.

5. *Левин В. А.* Методические основы тренинга для педагогов // Образовательная среда. От моделирования к проектированию. — М., 2001.

Опросы и Задания

1. Что определяет основное содержание работы над программой (сценарием) тренинга?

2. В чем заключается основное содержание работы над программой (сценарием) тренинга?

3. Как оформляется программа группового психологического тренинга?

4. Приведите примеры оформления различных программ группового психологического тренинга.

5. Обозначьте основные подходы к пониманию структуры группового психологического тренинга и дайте *цп* краткую характеристику.

Лекция 3. Организация и проведение социально-психологического тренинга.

План:

1. Подготовка к тренингу

2. Формы пространственной организации тренинга

3. Организационные условия проведения группового психологического тренинга

4. Материально-техническое оснащение

5. Требования к группе

Подготовка к тренингу

Опыт показывает, что рано или поздно специалисту предстоит попробовать себя в качестве ведущего тренинговой группы. «Классическая схема» подготовки неопытного, начинающего специалиста к такой работе — репродуктивная. В этом случае процесс подготовки опирается на готовую схему или сценарий. В одних случаях начинающим тренером просто воспроизводится то, что было с ним, когда он был участником учебного или настоящего тренинга. В других — происходит то, что соответствует словам известной песни: «Я его слепила из того, что было».

Слабая эффективность или неэффективность и первого и второго способа подготовки будет обусловлена тем, что содержание этой специфической работы всегда непосредственно связано с личностью тренера, уникальностью его личности, с его представлениями о целях и задачах тренинга в данных конкретных условиях и его возможностями реализовать задуманное.

Отсюда вывод — любой тренинг создается под конкретного тренера и им же осуществляется. Мало того, программа и сценарий тренинга создаются под конкретную группу. Поэтому как бы не был молод и неопытен специалист, начинать все равно придется, опираясь на собственные представления об этом и реальные возможности.

Если в целом представить этот процесс, то, как правило, планирование тренинга начинается с определения темы, из которой вытекают конкретные цели и задачи, что, в свою очередь, задает рамки и направление накопления необходимой информации и ее систематизации. Естественно, что при этом мы опираемся на конкретный состав группы, временные границы, определенные заказчиком или выделенные тренером проблемы. Также в соответствии с выделенными целями и задачами идет подбор «инструментария» и «встраивание» конкретных психотехник в создаваемый сценарий.

Процесс организации тренингового конкретного занятия описан во многих источниках. Важно понимать, что там представлен авторский вариант, который всегда неповторим, тем более, когда его пытаются воспроизвести другой. Если вам важно опереться на чей-то опыт, то можно начать со знакомства с какой-нибудь авторской программой. В таком случае можно начать с вариантов планирования тренинга, представленных в работах известных тренеров (Бачков И. В., Лидере А. Г., Марасанов Г. И., Мастеров Б. М. и др.). Одна из таких последовательностей подготовительной работы представлена в приложении 2.

Подробнее на важнейших составляющих процесса организации такой работы мы остановимся в следующих подразделах.

Формы пространственной организации тренинга

Когда говорят о пространственной организации тренинга, то имеют в виду собственно как расположены участники. Наиболее распространенная форма пространственной организации участников тренинга — *круг*. Но есть такие виды тренингов, где круг может вообще не использоваться, например в бизнес-тренингах. Ответов на вопрос, почему круг, — много. Как правило, говорят о том, что такая форма расположения создает для всех участников возможность оказаться лицом к лицу. В определенном смысле, круг — это наиболее удобная для общения форма, в которой все ее участники равноудалены и т. п. Однако при работе в тренинговой группе тренер постоянно меняет формы пространственной организации, так как этого требуют условия решения различных задач, поставленных перед ее участниками:

- 1) работая с внутренним миром участников, целесообразно создать для каждого то пространство, которое ему удобно;
- 2) при работе с событиями, которые должны актуализироваться в конкретном физическом пространстве, создаются соответствующие этому событию пространственные условия и т. п.

Организационные условия проведения группового психологического тренинга

Если сформулировать важнейшие организационные аспекты группового тренинга,

то можно выделить следующее:

- а) соответствующий поставленным целям и задачам уровень квалификации тренера, т. е. его подготовленность к ведению данных тренинговых занятий;
- б) соответствующее всем нормам и условиям (санитарным, техническим и т. п.) помещение;
- в) сформированная определенным образом группа(ы) людей, желающих принять участие в подобной работе;
- г) тщательно разработанная программа тренинга.

Одной из важных сторон организации группового тренинга является то, что в школе называют «расписанием занятий». Здесь нет единства мнений, так как многое зависит от конкретных условий, требований заказчика и др. В качестве примера приведем точку зрения, касающуюся решения этого вопроса в условиях работы практического психолога образования.

Рассматривая проблему организационных условий проведения тренинга для учителей, Ясвин В. А. использует понятие «режим» и считает, что для социально-психологического тренинга наиболее подходит ежедневная форма 6-часовых занятий продолжительностью в одну неделю (30 или 36 часов). Здесь он обращает внимание на то, что чаще всего учителя проходят тренинг во время школьных каникул. Практику проведения тренингов с учителями «после работы» он считает неэффективной, более того, дискредитирующей саму идею тренинга. Он также считает, что в работе с учителями возможно проведение тренинга-марафона. В этом случае используются два или три выходных, в которые занятия продолжаются по 10 часов в день.

С его точки зрения, более эффективной организацией занятий является проведение недельного 30-часового тренинга, а затем для участников данной группы организуются «группы встреч», которые могут проводиться раз в месяц (Ясвин В. А., 2001).

Не считая требований к тренеру и его квалификации, так как о них мы поговорим чуть позже, вкратце остановимся на каждом из выделенных выше организационных условий.

Материально-техническое оснащение

Санитарно-гигиенические нормы, психологические требования и технические условия предусматривают следующее:

- 1) помещение для занятий должно быть просторным и достаточно вентилируемым, звукоизолированным и располагаться в месте, обеспечивающем отсутствие случайного постороннего вмешательства и помех работе. Желательно, чтобы на каждого участника приходилось не менее 5 м²;
- 2) не рекомендуется проводить тренинг в том же помещении, где у участников проходят другие мероприятия;
- 3) 10-15-минутные перерывы в работе делаются в среднем через полтора-два часа. Конкретное время прерывания работы, как правило, зависит от уровня завершенности выполнения того или иного блока программы, возраста и других возможностей участников.

Например, рассматривая данную проблему в контексте занятий с детьми, можно пользоваться следующими рекомендациями.

Помещение, пригодное для групповых игр и имеющее мягкое, ковровое покрытие. Трансформируемая мебель (свободно передвигающиеся учебные столы и стулья).

Минимум оборудования:

- ◆ стол и стул на каждого участника;
- ◆ доска (стенд для вывешивания плакатов или флип-чарт);
- ◆ цветные карандаши (или фломастеры), краски и кисточки на каждого участника;
- ◆ листы плотной бумаги в достаточном количестве (формата А4 и А3);
- ◆ картонные карточки (размером 9 x 12 см или чуть меньше);
- ◆ маты или поролоновые матрасы;

- ◆ набор разнообразных игрушек.

Желательны:

- ◆ телевизор;
- ◆ видео- и аудиоманитофоны;
- ◆ компьютер;
- ◆ зеркала на стенах, скрываемые шторами.

Время занятий (зависит от возраста):

продолжительность каждого занятия: от 35 -45 минут (для детей от 6 до 10 лет) до 3-4 часов (для детей от 11 до 16 лет) с одним 10-минутным перерывом;

частота: рекомендуется не реже одного раза в неделю; для детей 14-16 лет возможно проведение тренинга-марафона в выходные дни (по 6 часов в день).

Требования к группе

Организационные условия предполагают не только определенные требования к среде, в которой проводится тренинг, но и к группе. В частности, важным условием работы является **объем группы**. Специалисты отмечают, что это зависит от целей и задач работы, но в большинстве случаев речь идет о таких оптимальных параметрах, как: не менее 3-4 и не более 30 участников. В частности, группы личностного роста обычно включают 8-15 человек.

Следует также учесть, что здесь действует такой закон: чем дальше от этих границ, тем менее эффективным становится тренинг для каждого участника, тем менее эффективным становится тренер. Но из всякого правила есть исключения. Мы уже отметили, что объем сформированной для занятий группы зависит от цели, которая может позволять вести занятия и с гораздо большим количеством участников. Здесь начинает действовать такое правило: чем больше размер группы, тем большее количество специалистов включаются в подготовку и проведение такой работы. Как правило, с группой, превышающей по объему 30 человек, работает уже не один тренер.

Другой аспект, связанный с группой, — требования к участникам. Здесь речь идет, прежде всего, об их **личностной готовности** и **характере мотивации**. В первую очередь, основным требованием к участнику группового тренинга является его психическое здоровье: *членом тренинговой группы может стать любой психически здоровый человек, чья психологическая защита низка, а способность к обучению достаточно высока*. Успеха может добиться каждый человек, если он лично готов к такой форме самопомощи, находится на определенном уровне проработанности своих проблем, готов принимать предъявляемые данной формой работы требования и выполнять их.

Добровольность участия является необходимым профессионально-этическим требованием. Поэтому, приглашая на тренинг потенциальных участников, психолог должен доступно объяснить цели такой работы и ее формы и сформировать у них мотивацию к этой деятельности. Не нужно требовать от людей обязательной явки на тренинговые занятия. При этом не следует забывать о юридической ответственности за людей. В частности, для детей, не достигших 14 лет, необходимо разрешение родителей на участие в тренинге.

Другой, не менее важный аспект требований к группе — ее **состав**. В зависимости от поставленных целей группа может быть *гомогенной* или *гетерогенной*. Например, если цель — помочь понять что-то, то группа может быть гетерогенной. Если же цель — психологическая поддержка в ситуации потери близкого человека, то эффективна гомогенная группа.

Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., рассматривая вопрос о формировании группы, отмечают следующее:

« В гетерогенных группах эмоциональное напряжение и степень конфронтации

могут быть более выраженными, а способы решения конфликтов — более естественными. Однако гетерогенность может способствовать изоляции отдельных членов группы, что, естественно, не способствует улучшению психотерапевтического воздействия.

Пожилой интеллигентный человек, попавший в группу современной, не очень деликатной молодежи, в лучшем случае будет чувствовать себя неудобно, в худшем — может стать предметом насмешек.

Гомогенные группы более сплочены, менее конфликтны, члены ее более, чем в гетерогенных группах, склонны к эмоциональной поддержке друг друга. В то же время гомогенная группа является плохой ареной для споров и решения острых конфликтных ситуаций» (Кондратенко В. Т., Донской Д. И., 1993, с. 374-375)¹.

В частности, описывая своеобразие проведения различных тренингов, специалисты отмечают определенные критерии формирования состава группы.

В поведенческом тренинге, используемом в психотерапии, отбор участников группы может проводиться по следующим критериям:

- 1) эффективное прохождение основного курса психотерапии;
- 2) наличие показаний для проведения поведенческого тренинга;
- 3) необходимый уровень мотивации для участия в группе поведенческого тренинга.

Лидерс А. Г., основываясь на представлении о трех модусах групповой работы, отмечает следующее:

- ♦ в случае когда речь идет о групповой психотерапии, единственный принцип отбора — назначение врача;
- ♦ при групповом психологическом обучении единственный принцип отбора — решение другого человека (начальника, специалиста и т. п.);
- ♦ при личностном тренинге — добровольное решение участника (Лидере А. Г., 2001, с. 45-46).

При отборе участников межкультурного тренинга учитывается следующее:

- 1) сформированность определенного уровня этнической толерантности — наличия исходно благоприятных установок на контакт с «иноверцами»;
- 2) высокий социометрический статус (влиятельности) подростка в своем классе — для того, чтобы приобретенные навыки межкультурного взаимодействия и нормы взаимной толерантности могли быть перенесены им в свою школу (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 2004, с. 114).

Подробнее об этом можно прочитать в кн.: Кондратенко В. Т., Донской Д. И. *Общая психотерапия*. — Минск, 1993, с. 374-375; Вачков И. В. *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*. — М., 2000.

Литература для самостоятельного чтения

Вачков И В Как подготовиться к тренингу // Школьный психолог 2005 № 19

Вачков И В Психологические особенности тренинговой группы // Вачков И В

Основы технологии группового тренинга Психотехники - М,2000

Лебедева Н М, Лунева О В, Стефаненко Т Г Тренинг этнической толерантности для школьников — М,2004,с 113-114 Лидере А Г Психологический тренинг с подростками — М , 2001, с 45-46

Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред Б Д Карвасар-ского - СПб , 1998, с 645

Ясвин В А Методические основы тренинга для педагогов // Образовательная среда От моделирования к проектированию — М , 2001

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте роль и место подготовки к организации и проведению группового психологического тренинга
2. Назовите основные формы пространственной организации тренинга и дайте им краткую характеристику

3. Что включают в себя организационные условия проведения группового психологического тренинга?
4. Охарактеризуйте роль и место материально-технического оснащения группового психологического тренинга.
5. Каковы основные требования к участникам группового психологического тренинга?

Лекция 4. Общение и коммуникация в практике психолога.

Потребность в общении относится к числу основных (базовых) потребностей человека.

■ **Общение** — это социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях трансляции (передачи) общественного опыта, культурного наследия и организации совместной деятельности.

Техника общения — установление психических контактов, использование различных приемов психического воздействия на партнера по общению, выбор средств общения в зависимости от формы общения.

В отечественной социальной психологии проблема структуры общения занимает важное место. Методологическая проработка этого вопроса на данный момент позволяет выделить совокупность достаточно общепринятых представлений о структуре общения (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, В.В. Знаков и др.).

Обычно выделяют три уровня анализа этого явления:

1. **Макроуровень:** общение индивида с другими людьми рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни. На этом уровне процесс общения изучается в интервалах времени, сопоставимых с длительностью человеческой жизни, с акцентом на анализ психического развития индивида. Общение здесь выступает как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами.
2. **Мезоуровень:** общение рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных логически завершаемых контактов или ситуаций взаимодействия, в которых оказываются люди в процессе текущей жизнедеятельности на конкретных временных отрезках своей жизни. Главный акцент в изучении общения на этом уровне делается на содержательных компонентах ситуаций общения — «по поводу чего» и «с какой целью». Вокруг этого стержня темы, предмета общения раскрывается динамика общения, анализируются используемые средства (невербальные и вербальные) и фазы, или этапы, общения, в ходе которых осуществляется обмен представлениями, идеями, переживаниями.
3. **Микроуровень:** здесь главный акцент делается на анализе элементарных единиц общения. Важно подчеркнуть, что элементарная единица общения — это не смена перемежающихся поведенческих актов его участников, а их взаимодействие. Она включает не только действие одного из партнеров, но и связанное с ним содействие или противодействие другого (например, «вопрос — ответ», «побуждение к действию — действие», «сообщение информации — отношение к ней» и т.п.).

Всё многообразие видов общения можно разделить на две большие группы:

- 1) **формальное** (ролевое) общение определяется служебными и социальными статусами людей;
- 2) **неформальное** (личностное) общение определяется личностными статусами и личными целями.

Эти два вида общения могут переплетаться и переходить одно в Другое.

В качестве **субъектов общения** может выступать как **индивид**, так и **группа**.

Функции общения многообразны и существуют различные основания для их классификации. Одно из общепринятых оснований классификации — выделение в

общении трех взаимосвязанных сторон, или характеристик:

- 1) **перцептивной** — процесса восприятия и понимания людьми друг друга в процессе общения;
- 2) **информационной** — процесса обмена информацией;
- 3) **интерактивной** — процесса взаимодействия людей в общении.

В соответствии с этим выделяются *аффективно-коммуникативная, информационно-коммуникативная и регуляционно-коммуникативная функции общения.*

1. **Аффективно-коммуникативная (перцептивная) функция общения**, в основе которой лежит восприятие и понимание другого человека, в том числе партнера по общению, направлена на регуляцию эмоциональной сферы психики человека, поскольку общение является важнейшей детерминантой эмоциональных состояний человека. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей — происходит либо сближение эмоциональных состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление.
2. **Информационно-коммуникативная функция общения** заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в Человеческом общении имеет свою специфику: осуществляется между двумя индивидами, каждый из которых является активным субъектом; он обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров.
3. **Регуляционно-коммуникативная (интерактивная) функция общения** заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия. В этом процессе человек может воздействовать на мотивы, цели, программы, принятие решений, выполнение и контроль действий, т.е. на все составляющие деятельности своего партнера, включая взаимную стимуляцию и коррекцию поведения.

Вопрос 29

Восприятие и понимание в процессе общения. Механизмы межличностного восприятия

Восприятие в социальной психологии *рассматривается как формирование целостного образа партнера по общению на основе оценки его внешнего вида, поведения и его (партнера по общению) понимание.* При этом понимание рассматривается с двух сторон: как отражение в сознании партнеров по общению целей, мотивов, установок друг друга; и как принятие этих целей, позволяющее установить взаимоотношения. Поэтому в общении целесообразно говорить не о социальной перцепции вообще, а о межличностной перцепции, или межличностном восприятии.

В качестве субъекта и объекта восприятия могут выступать не только отдельные личности, но и целые группы людей. При этом возникают так называемые эквиваленты личности.

При восприятии людьми друг друга можно выделить несколько возможных ситуаций:

- 1) «Я — Он» — восприятие одним индивидом другого как отдельной личности;
- 2) «Я — Они» — восприятие индивидом группы как единого целого;
- 3) «Мы — Они» — восприятие одной группой другой группы.
- 4) «Мы — Он» — восприятие группой индивида.

При формировании образа партнера человек зачастую сталкивается с неким количеством фрагментарной информации о нем и оценивает ее с учетом многих психологических и эмоциональных факторов. Вполне вероятно, что он примет во внимание только те сведения, которые соответствуют его представлениям и лучше всего подходят для его целей.

Кроме недостатка информации и его пристрастного отбора процесс восприятия искажают также ошибочные заключения. Когда информации мало, человек строит свои выводы о собеседнике на основе того немногого, что успел узнать, а когда его представление сформировано, он пренебрегает полученными позже дополнительными сведениями.

Важность этих верных или ложных заключений о партнерах по общению в том, что они ложатся в основу будущих взаимоотношений и могут накладывать отпечаток на взаимодействия людей.

Процесс восприятия представляет собой не механическое воспроизведение образа человека, а систему с обратной связью. Представление о том, как воспринимают его другие люди, в какой-то степени определяет поведение человека. Разнообразные допущения и предположения о том, как нас воспринимают другие люди, могут способствовать неправильному пониманию между людьми.

Сложность оценки людей и формирование адекватного образа заключаются в сознательном искажении сведений и контроля за информацией о себе, которую человек позволяет получить окружающим. Люди ведут себя как актеры, чтобы произвести то впечатление, которое они считают наиболее выгодным, что еще больше затрудняет процесс - понимания и способствует формированию искаженного образа и партнера по общению, и самого себя.

Большое значение для взаимного понимания имеет «открытость», т.е. умение быть честным и естественным в отношении с другими. Открытость как психологический феномен непосредственным образом зависит от степени осознания своего внутреннего «Я» и восприятия себя на личностном уровне.

Неадекватное представление о себе создает многие психологические барьеры общения, ведет к игнорированию информации, чужого мнения, что в конечном итоге может привести к конфликтному поведению.

Условием формирования адекватного представления личности о себе служат восприятие и анализ своего поведения с точки зрения других людей путем получения и изучения информации обратной связи.

Процесс получения обратной связи во взаимодействии, на основе которой формируется образ самого себя, можно продемонстрировать на модели, разработанной американскими психологами и получившей название *окно Джохары*.

Открытая зона (I)	Слепая зона (II)
Скрытая зона (III)	Неизвестная зона (IV)

Представленный квадрат обозначает информацию о свойствах личности.

Открытая зона (I) представляет собой сведения об индивиде, известные и ему о самом себе, и окружающим. Эти данные проявляются в ходе свободного открытого обмена личностной информацией между индивидом и другими людьми. Большая открытая зона предполагает доверительные отношения индивида с партнерами по общению.

Слепая зона (II) содержит информацию об индивиде, которая есть у других людей, но не известна ему самому, т.е. это мнение окружающих о личности в процессе общения с ней. Индивид, получая информацию обратной связи о себе, узнает, как его воспринимают окружающие. Если эта точка зрения совпадает с мнением индивида, то дальнейшее общение происходит нормально. Если же полученная информация хуже мнения индивида о себе, то срабатывают защитные механизмы и либо может возникнуть конфликт, либо могут прерваться деловые отношения индивида с теми, кто эту информацию передал. Если передаваемая информация намеренно завышена, то это воспринимается как лесть.

Вообще передача информации из слепой зоны (II) в открытую может использоваться как средство манипуляции сознанием других людей.

Скрытая зона (III) представляет собой информацию об индивиде, которая ему о себе

известна, но скрыта от окружающих: дополнительные знания, умения, черты характера, манера поведения. По тем или иным причинам эти сведения либо скрываются от окружающих, либо не было случая их продемонстрировать.

Неизвестная зона (IV) включает сведения об индивиде, которые ни ему самому, ни окружающим неизвестны. Это данные о его личностных особенностях и возможностях. Они могут проявиться лишь в особых экстремальных ситуациях, но могут не проявиться и в течение всей жизни.

Размеры этого информационного пространства могут меняться в зависимости от того, в каком состоянии находится общение с данным человеком: в начале установления контактов или в состоянии установившихся отношений.

Углубление контактов, развитие деловых отношений ведут к увеличению открытых и уменьшению закрытых пространств. Когда человек ведет себя открыто, то другие люди могут узнать о нем больше, что увеличивает возможность взаимопонимания.

Сознательный контроль за информацией о себе и ее сознательное искажение затрудняют не только восприятие партнеров по общению, но и самосознание человека, его социальную идентификацию, для чего ему необходимы исчерпывающие сведения об окружающих и об их представлении о нем. Если человек закрывается от других, то он хуже начинает осознавать самого себя.

Американский психолог **Дж. Брунер** провел целую серию экспериментов по изучению восприятия и показал, что восприятие как предметов, так и других людей зависит не только от индивидуально-личностных, но и от социокультурных факторов. Социальная значимость или незначимость объекта может восприниматься неадекватно. Так, к примеру, дети из бедных семей воспринимали размеры монеток больше их реальных размеров, а дети из богатых семей — наоборот, меньше. Такой же деформации подвергаются и образы людей.

Психологические исследования показали, что в основе восприятия незнакомых ранее людей и людей, с которыми уже имеется определенный опыт общения, лежат разные психологические механизмы. В первом случае восприятие осуществляется на основе психологических механизмов межгруппового общения, во втором — механизмов межличностного общения.

К психологическим механизмам восприятия в межгрупповом общении относятся процесс **социальной стереотипизации**, **суть** которого заключается в том, что образ другого человека строится на базе тех или иных типовых схем.

Социальный стереотип — это устойчивое представление каких-либо явлениях или людях, свойственное представителям той или иной социальной группы,

Стереотипы мы приобретаем от той группы, к которой принадлежим, от родителей, учителей в детстве, от средств массовой информации. Стереотипы стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, узнавать больше друг о друге, добиваться общих целей.

На восприятие людей влияют и **предубеждения** — эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная ни их самих, ни мотивов их поступков.

На восприятие и понимание людей влияют **установки** — неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать каких-либо людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации.

Установки имеют три измерения:

- 1) **когнитивное измерение** — мнения, убеждения, которых придерживается человек относительно какого-либо субъекта или предмета;
- 2) **аффективное измерение** — положительные или отрицательные эмоции, отношение к конкретному человеку или информации;
- 3) **поведенческое измерение** — готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям и переживаниям человека.

Установки формируются:

- 1) под влиянием других людей (родителей, СМИ) и «кристаллизируются» к возрасту между 20 и 30 годами, а затем меняются с трудом;
- 2) на основе личного опыта в многократно повторяющихся ситуациях.

Психологи различают **три типа установки** на восприятие другого человека: позитивная, негативная и адекватная.

**Позитивная установка: мы переоцениваем положительные качества и даем человеку большой аванс, который проявляется в неосознаваемой доверчивости.*

**Негативная установка приводит к тому, что воспринимаются в основном отрицательные качества другого человека, что выражается в недоверчивости, подозрительности.*

**Адекватная установка: у каждого человека есть как положительные, так и отрицательные качества. Главное, как они сбалансированы и оцениваются самим человеком.*

Люди, вступающие в общение, неравны: они отличаются своим социальным статусом, жизненным опытом, интеллектуальным потенциалом и т.д. При неравенстве партнеров наиболее часто применяется схема восприятия, которая приводит к ошибкам неравенства. В психологии эти ошибки получили название *фактора превосходства*. При встрече с человеком, превосходящим нас по какому-то важному для нас параметру, мы оцениваем его несколько более положительно, чем было бы, если бы он был нам равен. Если же мы имеем дело с человеком, которого мы в чем-то превосходим, то мы недооцениваем его. Причем превосходство фиксируется по какому-то одному параметру, а переоценка (или недооценка) происходит по многим параметрам. Эта схема восприятия начинает работать не при всяком, а только при действительно важном, значимом для нас неравенстве.

Для того чтобы подействовал фактор превосходства, нам надо это превосходство сначала оценить. В нашем распоряжении есть два основных источника информации:

- 1) одежда человека, его внешнее оформление, включая такие атрибуты, как знаки отличия, очки, прическа, награды, драгоценности, а в определенных случаях даже такая «одежда», как машина, оформление кабинета и т.д.;
- 2) манера поведения человека (как сидит, ходит, разговаривает, куда смотрит и т.д.).

Действие *фактора привлекательности* при восприятии человека заключается в том, что под его влиянием какие-то качества человека переоцениваются или недооцениваются другими людьми. Ошибка здесь в том, что если человек нам нравится (внешне), то одновременно мы склонны считать его более умным, хорошим, интересным и т.д., т.е. опять-таки переоценивать многие его личностные характеристики.

Итак, чем более внешне привлекателен для нас человек, тем он кажется лучше во всех других отношениях; если же он непривлекателен, то остальные его качества недооцениваются. Но всем известно, что в разное время разное считалось привлекательным, что у разных народов свои каноны красоты.

Следовательно, привлекательность нельзя считать только индивидуальным впечатлением, она скорее носит социальный характер. Поэтому знаки привлекательности надо искать, прежде всего, не в том или ином разрезе глаз или цвете волос, а в социальном значении того или иного признака человека. Ведь есть одобряемые и не одобряемые обществом или конкретной социальной группой типы внешности. И привлекательность — не что иное, как степень приближения к тому типу внешности, который максимальна одобряется той группой, к которой мы принадлежим. Знаком привлекательности являются усилия человека выглядеть социально одобряемым. Механизм формирования восприятия по этой схеме тот же, что и при факторе превосходства.

Фактор отношения к нам действует таким образом, что люди, хорошо к нам относящиеся, оцениваются выше тех, которые к нам относятся плохо. Знаком отношения к нам, запускающим соответствующую схему восприятия, является все, что свидетельствует о согласии или несогласии партнера с нами.

Психологи, выявив мнения испытуемых по ряду вопросов, ознакомили их с мнениями по тем же вопросам, принадлежащим другим людям, и просили их оценить эти мнения. Оказалось, что чем ближе чужое мнение к собственному, тем выше оценка высказавшего это мнение человека. Это правило имело обратную силу: чем выше оценивался некто, тем больше сходство его взглядов с собственными. Убежденность в этом предполагаемом «родстве души» была настолько велика, что разногласий с позицией привлекательного лица испытуемые попросту не замечали. Важно, чтобы во всем было согласие, и тогда включается фактор отношения к нам.

Эффект последовательности ~- на суждение о человеке наибольшее влияние оказывают сведения, предъявленные о нем в первую очередь. Обычно тот, кто хочет навредить человеку, узнав о нем что-то недостойное и даже не проверив информацию, бежит рассказать начальнику и его ближайшему окружению. Оправдываться и доказывать, что все было не так, на таком неблагоприятном фоне значительно труднее и бесперспективнее.

Очень распространенным является **эффект авансирования** — человеку приписывают несуществующие положительные качества, а сталкиваясь с его неадекватным представлению поведением, разочаровываются, огорчаются.

Эффект проецирования проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие, мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

Эффект первичности проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. И если даже потом вы получите информацию, которая будет опровергать первичную информацию, все равно помнить и учитывать вы больше будете первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

Эффект последней информации проявляется в том, что если вы получили негативную последнюю информацию о человеке, эта информация может перечеркнуть все прежние мнения об этом человеке.

Понимание может быть разной глубины проникновения в сущность личности, индивидуальности другого.

***Нижний** (поверхностный) уровень понимания: восприятие лишь внешнего «рисунка» поступка человека без проникновения в мотивы и цели, в личностные особенности, оценка в черно-белых тонах: хорошо или плохо.

***Средний** уровень понимания: анализируются отдельные качества человека: ум, черты характера, темперамент, оценка идет большей частью по интеллектуальным особенностям: умный или глупый; по характеру: жесткий или мягкий, вспыльчивый или уравновешенный.

***Высокий** уровень понимания человека включает выявление системы ведущих целей и мотивы поведения, выделение связей между отдельными поступками и личностью в целом, умение проникнуть в скрытые резервы и способности человека, способность прогнозировать поведение человека на основе понимания его индивидуальности.

Наиболее простой способ понимания другого человека обеспечивается

идентификацией — уподоблением себя ему. При идентификации человек как бы ставит себя на место другого и определяет, как бы он действовал в подобных ситуациях.

Эмпатия — понимание на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека. Ситуация другого человека не столько продумывается, сколько прочувствуется.

Рефлексия — это осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание другого, но знание того, как другой понимает меня, т.е. своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения друг друга.

Для руководителя коллектива очень важно глубокое понимание человека. Оно способствует более гибкому поведению, уменьшению ненужных руководящих воздействий, росту ответственности, самостоятельности и творческой отдачи сотрудников группы.

Вопрос 30

Общение как коммуникация

Коммуникация — процесс двустороннего обмена информацией, ведущий к взаимному пониманию. Коммуникация в переводе с латыни означает «общее, разделяемое со всеми». Если не достигается взаимопонимания, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации, необходимо иметь обратную связь — информацию о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.

Коммуникативная компетентность — способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения.

Основные функции коммуникации:

- 1) **информативная** — передача истинных или ложных сведений;
- 2) **интерактивная** (побудительная) — организация взаимодействия между людьми, например, согласовать действия, распределить функции, повлиять на настроение, убеждения, поведение собеседника, используя различные формы воздействия: внушение, приказ, просьбу, убеждение;
- 3) **перцептивная** — восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания;
- 4) **экспрессивная** — возбуждение или изменение характера эмоциональных переживаний.

Передача информации может осуществляться **сверху вниз**:

- 1) постановка задач (что, когда делать);
- 2) инструктирование (как, каким образом, кто).

Передача информации может осуществляться **снизу вверх**:

- 1) донесения об исполнении;
- 2) донесения о проверках;
- 3) донесения о личном мнении сотрудника.

Передача информации может осуществляться в **горизонтальном направлении**:

- 1) обмен мнениями;
- 2) координация действий;
- 3) планирование;
- 4) сообщения об исполнении.

Для осуществления процесса коммуникации необходимы **четыре основных элемента**:

- 1) **отправитель информации**;
- 2) **сообщение** — собственно информация;
- 3) **канал** — средство передачи информации;

4)получатель

информации.

Коммуникационный процесс разбивают на пять этапов:

/ этап — начало обмена информацией, когда отправитель должен ясно представить, «что именно» (какую идею и в какой форме ее выразить) и «с какой целью» он хочет передать и какую ответную реакцию получить.

// этап — воплощение идеи в слова, символы, сообщение. Выбираются и используются различные каналы передачи информации, речь, жесты, мимика, письменные материалы, электронные средства связи: компьютерные сети, электронная почта и т. д.

/// этап — передача информации через использование выбранных каналов связи.

IV этап — получатель информации переводит вербальные (словесные) и невербальные символы в свои мысли — этот процесс называют декодированием.

V этап — этап обратной связи — отклик получателя на полученную информацию, на всех этапах коммуникационного процесса могут существовать помехи, искажающие смысл передаваемой информации.

Выделяют следующие виды коммуникаций:

- 1)*формальные* (определяются организационной структурой предприятия, взаимосвязью уровней управления и функциональных отделов). Чем больше уровней управления, тем выше вероятность искажения информации, так как каждый уровень управления может корректировать и отфильтровывать сообщения;
- 2)*неформальные* (например, канал распространения слухов);
- 3)*вертикальные* (межуровневые) — сверху вниз и снизу вверх;
- 4) *горизонтальные* — обмен информацией между различными отделами для согласования действий;
- 5) *межличностные* — устное общение людей в любом из перечисленных видов коммуникаций.

Причины плохой коммуникации:

- 1)*стереотипы* — упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуаций, в результате чего нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;
- 2)*предвзятые представления* — склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно («Мы верим тому, чему хотим верить»). Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное;
- 3)*плохие отношения между людьми*, поскольку если отношение человека враждебное, то его трудно убедить в справедливости вашего взгляда;
- 4)*отсутствие внимания и интереса собеседника*;
- 5)*пренебрежение фактами*, т. е. привычка делать выводы и заключения при отсутствии достаточного числа фактов;
- 6)*ошибки в построении высказываний*: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т. п.;
- 7)*неверный выбор стратегии и тактики общения*.

Для того чтобы процесс общения проходил эффективно, людям необходимо обладать определенным набором коммуникативных умений и навыков.

Систему коммуникативных умений можно представить следующим образом:

1. *Умение четко ставить цели и соблюдать этику общения*. Цель определяет направленность общения, а этика ограничивает процесс общения культурными нормами и требованиями.
2. *Умение грамотно использовать информационное содержание общения*. Здесь важны психолингвистические способности, умение говорить с человеком на его языке

- (например, профессиональном), придерживаться согласованной с собеседником терминологии, не употреблять неизвестных ему терминов.
3. *Умение использовать в процессе общения энергетический потенциал* (свой и собеседника). Здесь важно умение наблюдать и чувствовать эмоциональное состояние партнера, учитывать его потребности и интересы, соблюдать стадии общения, социальную дистанцию и пр.
- 4.- *Умение грамотно ориентироваться во времени общения.* Так, с одной стороны, важно не затягивать деловую беседу, с другой — необходимо почувствовать, уместно ли в данной ситуации поговорить не только на деловые, но и на личные темы.
5. *Умение грамотно использовать пространство общения.*
Например, не рекомендуется:
- а) вступать в общение с «закрытой» группой. Если члены группы при взаимодействии образуют тесный круг, лицами обращены друг к другу, а спинами — к внешнему миру, то необходимо подождать, пока группа «раскроется»;
 - б) вступать в длительное общение с человеком, который спешит, идет очень быстро. В данной ситуации достаточно только его поприветствовать;
 - в) вступать в общение с человеком, который занят своими делами, работой например. Он тоже как бы «закрыт», поскольку замкнут на своем деле;
 - г) вступать в деловое общение и пытаться детально договориться с собеседником в нерабочей обстановке — в коридоре, на улице и пр.
6. *Умение быть адекватным ситуации и проблеме общения.*
Здесь встает вопрос об адекватности личности — ее потребностей, интересов, целей, способностей, интеллекта, уровня притязаний — той ситуации общения, в которой оказывается человек.
7. *Умение согласовывать все вышеназванные компоненты* (цели, этику, информацию, энергетический потенциал, время и пространство) между собой. Общение только тогда будет эффективным, когда оно протекает согласованно, гармонично.

Вопрос 31

Общение как взаимодействие

Взаимодействие между общающимися индивидами представляет собой не только обмен знаниями, идеями, но и действиями.

Наблюдения психологов за деятельностью людей показали, что наборы поведенческих характеристик (позы, интонации голоса, темп речи, жесты, мимика, разговорный словарь и т.п.) меняются в различных ситуациях: например, характеристики поведения человека в ситуациях взаимодействия с коллегами, руководителем, супругой, ребенком и т.д. будут существенно различны. Изменение поведения сопровождается изменением эмоционального состояния. Существует прямая связь между схемой поведения человека и состоянием его психики, что позволило выделить типичные состояния сознания. Состояние «Я» определяется им как система чувств, выражающаяся в согласованной с ней схеме поведения.

Репертуар этих состояний Э. Берн разбил на следующие категории:

- 1) состояния «**Я**» **Родителя**, сходные с образами родителей или с образами значимых для человека людей, заменявших родителей. Человек хранит в своем сознании набор воспринятых им состояний «Я» его родителей, активизируемых в некоторых обстоятельствах;

2) состояния «Я» **Взрослого**, направленные на объективную оценку реальности — все нормальные люди способны на объективную переработку информации при активизации соответствующих состояний их «Я»;

3) состояния «Я» **Ребенка**, все еще действующие с момента их фиксации в раннем детстве, — каждый человек несет в себе впечатления своего детства, активизируемые при определенных условиях.

*Состояние **Родителя** может проявляться двояким образом: как критическое и кормяще-заботливое;

*состояние **Ребенка** проявляет себя тоже в разной форме — как свободное, приспособляющееся и бунтарское поведение.

*Состояния **Родителя, Взрослого и Ребенка** — нормальные психологические феномены. Каждый тип состояний по-своему важен для человека. Ребенок — это источник радости, интуиции, творчества, спонтанных побуждений. Благодаря Родителю многие наши реакции давно стали автоматическими, что помогает сберечь массу времени и энергии. Взрослый перерабатывает информацию и учитывает возможности эффективного взаимодействия с окружающим миром. Взрослый контролирует действия Родителя и Ребенка и является посредником между ними.

Внутренние психические процессы, характеризующие актуальное состояние «Я» человека, выражаются во внешнем поведении, по которому можно определить состояние его сознания.

Позиции партнеров в общении определяются теми состояниями «Я», которые вступают во взаимодействие в данный момент общения.

По определению Э. Берна, *транзакция представляет собой единицу общения, состоящую из стимула (С) и реакции (Р) между двумя состояниями сознания*. Вербальное общение в транзакции сопровождается невербальным, выражающимся во взгляде, интонации, рукопожатии и т.д.

Э. БERN выделяет три формы транзакций —

***параллельные**, или дополнительные,

***пересекающиеся** и

***скрытые**.

Каждой из этих форм соответствуют свои правила коммуникации.

1. **Параллельные транзакции** осуществляются между двумя любыми состояниями «Я» собеседников, причем реакция человека прямо связана с тем состоянием, которое затронул партнер по общению. Параллельные транзакции могут продолжаться долго. Длительное общение не во всех случаях бывает эффективным.
2. Особенность **пересекающихся транзакций** в том, что реакция собеседника исходит не из того состояния «Я», на которое было направлено воздействие. Пересекающиеся транзакции препятствуют течению беседы. После пересекающейся транзакции коммуникации временно разрушаются. Партнеры при пересекающихся транзакциях говорят мимо друг друга.
3. Наиболее сложными являются **скрытые транзакции**, поскольку в них взаимодействие осуществляется сразу на двух уровнях — социальном и психологическом. На социальном уровне произносится одно, а на психологическом подразумевается другое, причем партнеры это прекрасно понимают и реагируют не на социальный, а на психологический уровень. При скрытых транзакциях общение происходит на скрытом психологическом уровне.

Овладение основами транзакционного анализа существенно улучшает практику общения, поскольку помогает сознательно контролировать свои состояния, а также понимать состояния партнера по общению и находить пути оптимизации взаимодействия с ним.

Общение как взаимодействие можно рассматривать с позиций ориентации на контроль и ориентации на понимание.

Ориентация на контроль предполагает стремление контролировать ситуацию, управлять ею и поведением других, которое обычно сочетается с желанием доминировать во взаимодействии.

Ориентация на понимание включает в себя стремление понять ситуацию и поведение других. Она связана с желанием лучше взаимодействовать и избегать конфликтов, с представлениями о равенстве партнеров в общении и необходимости достижения взаимной, а не односторонней удовлетворенности.

Поскольку любое общение осуществляется по поводу того или иного предмета, то характер взаимодействия определяется открытостью или закрытостью предметной позиции.

Открытость общения — это открытость предметной позиции в смысле способности выразить свою точку зрения на предмет и готовности учесть позиции других.

Закрытость общения — это неспособность или нежелание раскрывать свои позиции.

Помимо открытого и закрытого общения в чистом виде существуют еще и смешанные типы:

- 1) одна из сторон пытается выяснить позицию другой стороны, не раскрывая своей. В крайнем варианте это выглядит так: «Вопросы задаю я»;
- 2) общение, при котором один из собеседников открывает партнеру все свои «обязательства», рассчитывая на помощь, не интересуясь намерениями другого.

Оба эти вида взаимодействия асимметричны, поскольку общение осуществляется с неравноправных позиций партнеров.

При выборе позиции в общении следует учитывать все обстоятельства: степень доверия к партнеру, возможные последствия открытости общения. И вместе с тем, как показывают социально-психологические исследования, максимальная эффективность делового общения достигается при его открытом характере.

Отметим **способы воздействия партнеров друг на друга**.

К ним относятся: заражение, внушение, убеждение и подражание.

Заражение — эффект многократного взаимного усиления эмоциональных состояний общающихся между собой людей. Заражение происходит на бессознательном уровне и особенно сильно проявляется в толпе, очереди, публике, но заражение происходит и на уровне небольших групп людей. Есть выражение — заразительный смех, также могут быть заразительными злость и другие эмоции.

Экспериментально установлено, что чем выше уровень развития личности, тем критичнее ее отношение к воздействию и тем самым слабее действие механизма заражения.

Внушение — это целенаправленное неаргументированное воздействие одного человека на другого. При внушении (суггестии) осуществляется процесс передачи информации, основанный на ее некритическом восприятии. Внушение, или суггестия, может быть также индивидуальным или групповым и происходит на сознательном или несознательном уровне в зависимости от цели общения. Каждый человек обладает способностью так воспринимать передаваемые ему в общении идеи, действия, чувства, что они непроизвольно становятся как бы его собственными. Явление сопротивления внушающему воздействию называется контрсуггестией. Эффект внушения зависит от возраста: дети лучше поддаются внушению, чем взрослые. Более внушаемы утомленные, ослабленные физически люди. Экспериментально доказано, что решающим условием эффективного внушения является авторитет внушающего.

Его возможные проявления — от слепого копирования поведения, жестов, интонации до сознательного, мотивированного подражания.

Убеждение — это интеллектуальное воздействие на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению.

Убеждение лишь тогда действительно, когда опирается не только на слова, но и на дела,

эмоции, эффекты заражения, внушения и подражания.

Подражание. Его специфика, в отличие от заражения и внушения, состоит в том, что здесь осуществляется не простое принятие внешних черт поведения другого человека, а воспроизведение им черт и образов демонстрируемого поведения. Его возможные проявления — от слепого копирования поведения, жестов, интонации до сознательного, мотивированного подражания. Существуют два плана подражания: или конкретному человеку, или нормам поведения, выработанным группой.

Одной из распространенных форм психического взаимодействия является конформность (от лат. — уподобление).

Лекция 5. Организационные изменения в группе в процессе тренинга

Групповая динамика

1. Понятие групповой динамики

Групповая динамика - совокупность групповых действий и интеракций, возникающих в результате взаимоотношений и взаимодействий членов группы, их деятельности и влияние членов на окружение, и представляет собой развитие или движение группы во времени.

ГД составляют:

- задачи и нормы группы
- ее структура и структура лидерства
- групповые роли
- сплоченность группы
- групповое напряжение.

2. Задачи и нормы группы

Задачи определяются общей системой работы в группе. Например, совершенствование навыков общения, межличностного взаимодействия и т.д.

Есть общие задачи, обусловленные спецификой групповой психокоррекции:

- Исследование психологических проблем каждого человека в группе и оказание помощи в их решении.
- Изменение неадаптивных стереотипов поведения и достижение адекватной социальной адаптации.
- Приобретение знаний о межличностных и групповых процессах для более эффективного взаимодействия с людьми.
- Содействие процессу личностного роста.
- Устранение болезненных симптомов, соответствующих различным эмоциональным проблемам.

Нормы - это принятые правила поведения, руководящие действиями участников и определяющие санкции наказания при их нарушении. Чем жестче нормы и суровее наказание, тем авторитарнее группа. В каждой группе свои нормы, но поощряются открытость, эмпатия, правдивость, теплота от которых зависит эффективность работы группы. Индивид, не

выполнивший нормы группы, оказывается в позиции девианта, которого группа пытается подчинить правилам, а потом исключает. Ведущий сразу знакомит участников с правилами работы, следование которым отвечает психокоррекционным задачам. Их реализация необходима для защиты участников от негативного группового опыта, возможных травматических переживаний.

Обговариваются следующие нормы поведения:

Ш Откровенность и искренность. Нельзя говорить неправду лучше просто не говорить.

Ш Не использование "ярлыков". Участники должны стремиться к пониманию, а не к оценке. Необходимо говорить об отдельных аспектах поведения личности, а не оценивать ее глобально во избежание оскорблений.

Ш Конструктивная обратная связь. Выражается в передаче своих чувств, даже негативных.

Ш Контроль поведения. "Обо всем можно говорить, но не все можно делать". "Нельзя бесконтрольно проявлять свои эмоции, прежде всего агрессивные и сексуальные". На некоторых занятиях поощряется реализация чувств, но под контролем.

Ш Ответственность. Каждый участник группы берет на себя ответственность за других членов группы.

Ш Правило "СТОП". Каждый участник имеет право без каких либо объяснений остановить любой разговор, касающийся его личности.

Ш Соблюдение конфиденциальности.

Ш Толерантность. Участники должны с терпимостью относиться ко всем откровенным суждениям других участников группы.

3. Структура группы и структура лидерства в группе

Структура группы бывает формальная (тренер и клиенты) и неформальная, формируемая интерперсональными взаимодействиями людей, связана с ролями участников группы.

4. Групповые роли

Роли - это поведение, принятое членами группы и рассматриваемое ими как соответствующее групповым интересам. Роль клиента в группе обычно отличается от роли, играемой им вне группы. Это требует психологической перестройки, понимания необходимости новой роли, а при ее принятии - гибкости в ролевой тактике.

Групповые роли по Р. Шиндлеру.

а- лидер, который импонирует группе, побуждает ее к действиям, составляет программу и придает отваги.

б- эксперт, имеющий нужные группе или уважаемые ею специальные знания, навыки и способности. Поведение его рационально, самокритично, нейтрально.

с- пассивные и легко приспосабливающиеся члены группы.

d- самый "далекий" член группы, отстает от нее в силу отличия от остальных или страха, иногда отождествляется и объединяется с противником, что провоцирует группу.

Противник - символический представитель противоположной неприятельской группы или девиант.

В психокоррекционной группе стремятся распознать роли каждого участника - невротики повторяют свои роли (они стереотипны).

Д.Морено выделяет три основные роли лидера в группе:

1. Лидер по способности к руководству (характеризуется как спокойный, интеллектный, рациональный, активный, надежный).

2. Лидер по популярности (общительный, веселый, увлекательный, сердечный).

3. "черная овца" - человек для остальных членов группы непривлекательный, равнодушный, несимпатичный и отрицательный.

5. Сплоченность группы

Это необходимое условие, выражающееся в стремлении членов группы остаться в рамках группы, сохранить ее. Следствие сплоченности - особые отношения, которые складываются между членами группы. Особая атмосфера возникающая в ходе коррекционной деятельности.

6. Групповое напряжение

Во время деятельности члены группы могут противостоять друг другу во взглядах, отношениях и др. Появляется антипатия, неприязнь, агрессивность, конфликты между участниками группы, участником и руководителем.

Групповое напряжение связано с внутренним напряжением каждого индивида в группе. В групповой психокоррекции агрессию не подавляют, а стараются вывлять либо вербально (рассказ об этих чувствах), либо в символической форме (используются дополнительные объекты: клиент бьет по подушке, которая является символом человека - предмета агрессии).

Если напряжение в группе велико и не заменяется сплоченностью, то это ведет к распаду группы. Слабое напряжение тоже негативно, т.к. работа над собой затормаживается, члены группы удовлетворены отношениями, стараются не замечать комплексы. Психокоррекционная группа нуждается в постоянных конфликтах, взаимной критике и конфронтации своих членов.

Сплоченность группы - стабилизирующий фактор, который обеспечивает поддержку и относительную безопасность.

Групповое напряжение - побуждающий фактор, обеспечивающий неудовлетворенность и желание что-то изменить. Психолог должен контролировать динамическое равновесие между этими факторами.

ФАЗЫ РАЗВИТИЯ ГРУППЫ

1. Ориентация и зависимость

Эта фаза характеризуется высоким уровнем напряжения из-за несовпадения ожиданий, отношений и установок клиентов с реальной групповой ситуацией, ее требованием и поведением психолога. может возникнуть псевдосплоченность, приводящая к трудности по выработке психокоррекционных норм.

Участники ожидают, что ими будут руководить. Обращаются к психологу за инструкциями, требуют информацию о целях и намерениях. Они идеализируют психолога и переоценивают его. Психолог не реагирует на их ожидания, сводит на нет их потребность в руководстве и намеренно повышает напряжение в группе. Участники стараются помочь друг другу с помощью советов. Это служит средством выражения и пробуждения взаимного интереса. Подход к проблемам реалистический, иррациональный момент полностью игнорируется.

2. Конфликты и протест

Психолог провоцирует группу на открытую конфронтацию с ним путем раскалывания постепенно возникающей сплоченности группы. Группа начинает обвинять его во всех бедах. Начинается конфликт группы с руководителем и между членами группы. Во время этого процесса происходит кристаллизация ролей: активные, пассивные, доминирующие и подчиняющиеся представители группы. Здесь возникает вполне обоснованная враждебность к психологу. Члены группы чувствуют необоснованность своих надежд, возложенных на него. Важно, чтобы каждая группа прошла чер открытую конфронтацию с психологом-тренером. Отсутствие ответной реакции со стороны ведущего приводит к большому ощущению безопасности и выявлению того, что проявление агрессии не всегда пагубно. Она может быть понята и эмоционально пережита.

Во второй фазе характерно высокое напряжение, заключающееся в наличии негативных эмоций по отношению к психологу в сочетании с более высокой активностью участников.

3. Развитие связей и сотрудничество

Процесс структурирования группы, развитие групповой культуры, выработка групповых норм, целей, ценностей, формирование сплоченности, взаимопомощи и взаимоподдержки.

Группа может плодотворно работать самостоятельно. Здесь снижается напряжение, теряет значение проблема авторитета и лидера, возрастает ответственность и активность членов группы, способность к групповой деятельности.

Центральная тема - разговор о себе и о членах группы с открытым выражением чувств. Группа вселяет в индивида безопасность, предоставляет защиту, чтобы он открылся. Появляется специфическое чувство "мы". В третьей фазе находится активно работающая психокоррекционная группа.

4. Целенаправленная деятельность

Рабочая фаза активно и целенаправленно работающей психокоррекционной группы.

Группа уже не подавляет отрицательные эмоции, а наоборот, сознательно допускает их, чтобы конструктивно переработать в себе.

Некоторые психологи считают, что необязательно ради конструктивной работы проходить стадию агрессии к руководителю. Возможен путь, когда психолог, пользуясь своим авторитетом, организует и направляет активность группы, помогает ей выработать собственные нормы и стили работы, а потом из руководителя-лидера становится наблюдателем.

Лекция 6. Игра как метод СПТ

1. ИГРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

2. КЛАССИФИКАЦИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

3. РОЛЕВЫЕ ИГРЫ: СУЩНОСТЬ, КЛАССИФИКАЦИЯ, МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ

4. СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА КОНСТРУИРОВАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР

5. ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ИГРЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ

1. ИГРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

В отечественной психологии «игра — форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры»¹.

Под «игрой» некоторые зарубежные исследователи понимают «...самостоятельную социальную структуру, подразумевающую состязание между двумя и более противоборствующими сторонами, а также ограниченную процедурами и правилами с целью достижения победы одной из сторон»².

В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

Единицей игры и в то же время центральным моментом, объединяющим все ее аспекты, является роль.

Характерная особенность игры — ее двуплановость. С одной стороны, играющий осуществляет реальную деятельность, которая требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач, с другой — ряд моментов этой

деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными обстоятельствами. Двуплановость обуславливает развивающий характер игры.

¹ Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 98.

² См.: *Либих С.С.* Коллективная психотерапия неврозов. Л., 1974.

2. КЛАССИФИКАЦИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

К игровым методам активного социально-психологического обучения относятся ролевые и операциональные игры. Операциональные игры, в свою очередь, подразделяются на деловые и организационно-деятельностные.

Ролевые игры — род игровых методов активного обучения, основанных на моделировании и проигрывании социальных ролей в процессе решения учебно-профессиональной задачи. В условиях ролевой игры обучаемый сталкивается с ситуациями, в которых он вынужден изменять свои коммуникативные навыки. Эффективность обучения обеспечивается тем, что человек лучше овладевает знаниями, навыками и умениями при условии принятия той или иной социальной роли, ранее недостаточно известной ему или усвоенной им.

Операциональные игры — род игровых методов обучения, основанных на моделировании структурно-функционального строения учебно-профессиональной деятельности.

Операциональные игры как метод активного социально-психологического обучения по своим психологическим параметрам (мотивации, участию интеллектуальных ресурсов, эмоциональной окраске) во многом аналогичны методу анализа конкретных ситуаций. Однако в противоположность спонтанному обсуждению, принятому в дискуссионных методах и сопровождаемому субъективной оценкой ведущего, операциональные игры имеют сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм «правильности» и «неправильности» принимаемого решения, т.е. обучаемый видит то воздействие, которое оказали его решения на будущие события.

В операциональных играх, в отличие от ролевых, более подчеркнут аспект инструментального обучения, обучения средствам и способам поведения и деятельности и, в то же время, формализован и упрощен аспект межличностных отношений. Хотя игры по основному замыслу сталкивают обучаемого с практическими задачами, игровая имитационная модель неизбежно упрощает действительность, главным образом в констатации статичности межличностных отношений.

3. РОЛЕВЫЕ ИГРЫ: СУЩНОСТЬ, КЛАССИФИКАЦИЯ, МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ

Ролевая игра — это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной или профессиональной ситуации¹.

Проигрывание определенной сценарием роли, отождествление (идентификация) с ней помогает обучающему:

- 1) обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими „людьми в личностных и профессионально значимых ситуациях;
- 2) установить связь между своим поведением и его последствиями на основе анализа своих переживаний, а также переживаний партнеров по общению;
- 3) пойти на риск экспериментирования с новыми моделями поведения в аналогичных ситуациях.

Ролевые игры классифицируются по нескольким основаниям.

По *назначению* они подразделяются на ролевые игры:

- по диагностике личностных качеств;
- тренировке социально-ролевого поведения (в том числе с элементами психо- и

социодрамы);

— развитию коммуникативных и организаторских качеств². В зависимости от полноты заданного сюжета ролевые

игры дифференцируются на игры:

— со слабо обозначенным сюжетом;

— с достаточно полно обозначенным сюжетом;

— с жестко заданным сюжетом.

Характерные признаки ролевой игры:

— наличие и распределение ролей. Каждый участник ролевой игры получает определенную роль;

— различие ролевых целей при решении поставленных задач. Участники ролевой игры принимают решения в соответствии с задаваемыми им социальными ролями;

— взаимодействие игроков, исполняющих те или иные роли. Оно происходит по вертикали и горизонтали;

— наличие общей цели у коллектива. Общей целью в ролевой игре является приобретение новых знаний и отработка навыков принятия осознанных ответственных решений в процессе совместной деятельности и в межличностном общении;

¹ См Современные техноаогии обучения / Под ред Г В Борисовой, Т Ю Аветовой, Л И Косовой СПб , 2002 С 56

² Примеры с описанием сценариев данных разновидностей ролевых ^{иг}Р. приведены в конце параграфа.

— многоальтернативность решений. В ролевой игре игрокам приходится принимать решение после анализа нескольких альтернатив, возможных вариантов дальнейшего развития ситуаций;

— наличие управляемого эмоционального напряжения. Оно возникает благодаря тому, что социальные роли выполняются участниками в контексте конфликтной ситуации; эта ситуация невольно сопровождается вынужденной активностью игроков;

— система индивидуального и/или группового оценивания деятельности игроков.

Процедура проведения ролевой игры

1. *Подготовка к проведению игры.* Ведущий объясняет суть метода, игровые правила и задачи участников. На данном этапе излагается сценарий и организуется игровое пространство.

Пример сценария ролевой игры

В городе свирепствует эпидемия, поэтому многие учителя школы болеют. В это время у одной из молодых учительниц должна состояться свадьба. Она приходит к директору школы с просьбой предоставить ей, сверх положенных по закону трех дней отпуска, неделю за свой счет по семейным обстоятельствам.

Роли

Директор школы. Он озабочен проблемами замещения уроков, необходимостью постоянно корректировать расписание и следить за дисциплиной школьников. Главная его задача — обеспечить полноценный учебно-воспитательный процесс в школе.

Молодая учительница. Она предвкушает радость долгожданного события. Счастлива от свадебного подарка родственников в виде туристической недельной поездки. Основная ее задача — ничем не омрачать главное событие своей жизни и «медовую неделю».

Задача участников игры — достичь компромисса, не жертвуя своими главными целями.

Ведущий кратко, четко и выразительно описывает роли, так как поведение участников игры разворачивается в логике ролей и не требует дополнительных регламентации. Игровые роли распределяются с учетом желания участников группы, роли могут попеременно исполняться разными ее членами. Остальным участникам группы отводится роль наблюдателей. Для обдумывания ролей выделяется некоторое время. ¹ За основу взяты материалы книги: Современные технологии обучения / Под ред. Г.В.

Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.И. Косовой. СПб., 2002. С. 60-64.

2. *Непосредственное проведение игры.* Участники в игре воплощают сценарий, происходит «проживание» участниками проблемной ситуации в ее игровом воплощении, т.е. в ролевой игре обучаемые овладевают опытом деятельности и соответствующих ему переживаний, сходных с тем, что они получили бы в действительности. Другие обучаемые фиксируют свои оценки происходящего по заранее определенным критериям. Значительно повысить эффективность метода ролевой игры позволяет использование видеотехники.

3. *Подведение итогов игры.* Суть данного этапа — осмысление «пережитого». Начинать желательно с вербализации участниками игры своих переживаний (описания словами своих ощущений, возникавших по ходу игры) и обмена эмоциональным опытом между участниками игры.

Примерными вопросами для рефлексивного анализа ситуации участниками ролевой игры могут быть такие.

1. Удовлетворены ли вы результатами игры и почему?
2. Какие переживания вы испытали в ходе игры?
3. Хотели ли бы вы что-то изменить, оказавшись вновь в такой ситуации, и что именно?
4. Чем вам больше всего помогал и/или- мешал партнер в поисках компромисса?
5. Может ли вам пригодиться нынешний опыт, и если да, то в каких обстоятельствах реальной жизни?

Далее следует анализ ролевой игры, который включает в себя самоанализ ее участников и «обратную связь» (мнения, комментарии) в их адрес от других членов группы.

В комментариях не должно быть оценок ни самого человека, ни его поступков, слов и манеры общения. Продуктивная обратная связь не должна содержать советов или интерпретаций, в ней может присутствовать информация о том, какие чувства испытывает партнер (или наблюдатель), о чем он думает и как может поступить в данной ситуации. Например, его высказывание может быть следующим: «Мне не нравится, когда Вы меня перебиваете, и у меня появляется желание прервать нашу беседу».

Члены учебной группы, выполняющие роль наблюдателей за развитием ситуации и сопереживающие происходящему, могут вести протоколы (карточки) наблюдения. Ниже приведена карточка наблюдения за «учительницей» из рассматриваемого нами примера. Карточка наблюдения содержит перечень критериев для оценки по пятибалльной системе проявляемых «учительницей» качеств.

Положительные критерии	Баллы					Отрицательные критерии
Сила убеждения						
Живое изложение	5	4	3	2	1	Скучное, сухое изложение
Поддерживает визуальный контакт	5	4	3	2	1	Избегает визуального контакта
Учитывает мнение партнера	5	4	3	2	1	Не учитывает мнение партнера
Умеет заинтересовывать	5	4	3	2	1	Не умеет заинтересовывать
Общее впечатление						
Убедительна	5	4	3	2	1	Неубедительна
Эмоциональная стабильность						
Ведет себя спокойно и уверенно	5	4	3	2	1	Много признаков неуверенности

На прерывание реагирует спокойно	5	4	3	2	1	Прерывание вызывает беспокойство
Речь непрерывная, четкая	5	4	3	2	1	Речь с повторами и запинками
Голос ясный, размеренный	5	4	3	2	1	Голос тихий, прерывающийся
Напряжение умеренное	5	4	3	2	1	Очень возбуждена
При нападениях не теряется, сохраняет хладнокровие и рассудительность	5	4	3	2	1	В ответ на нападения проявляет повышенную агрессивность или замыкается в себе
Общее впечатление						
Устойчива	5	4	3	2	1	Нестабильна

Завершается обсуждение ролевой игры сопоставлением проигранной ситуации с реальной профессиональной и жизненной практикой, поиском аналогий из жизни самих обучаемых, планированием дальнейшей деятельности. Возможно повторное проведение игры на основе внесенных поправок и изменений. Главным достижением ролевой игры можно считать желание участников воплотить полученный опыт в жизнь и повышение уверенности в своих собственных возможностях.

Примеры сценариев ролевых игр

Ролевые игры по диагностике личностных качеств

Ролевая игра (игровая дискуссия) «Цыган и лошадь»²

Инструкция для группы: Цыган купил лошадь за 6 тыс. и продал ее за 7 тыс. Год спустя он купил ту же лошадь за 8 тыс. и продал ее за 9 тыс. Получил ли он прибыль? Если да, то сколько? У каждого участника имеется маленький лист бумаги, на котором следует написать свое решение в виде цифры. Советоваться друг с другом запрещено. Подглядывать и списывать тоже не стоит. Листочки с анонимными ответами просьба сдать ведущему.

Ведущий просит группу прийти к общему мнению по поводу того, что же получил цыган в итоге своих сделок. На выработку общего мнения дается фиксированное время. После дискуссии целесообразно предложить участникам группы поделиться своими впечатлениями о ходе дискуссии, обо всем происходившем с ними во время спора, об их чувствах и переживаниях.

В заключительном слове ведущий излагает данные собственных наблюдений о поведении обучаемых в ходе групповой дискуссии, проявившихся их личностных качествах.

Ролевая игра (игровая дискуссия) «Потерпевшие кораблекрушение»³

Инструкция: Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение неясно из-за поломки основных навигационных приборов, но известно, что вы находитесь на расстоянии примерно тысячи миль от земли.

Ниже дан список из 15 предметов, которые остались целыми и неповрежденными после пожара. В дополнение к ним вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и все перечисленные ниже предметы. Имущество оставшихся в живых людей составляют пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять однодолларовых банкнот.

¹ Предлагаемые ролевые игры в форме игровой дискуссии для диагностики личностных качеств имеют существенную особенность в том, что каждый участник сам выбирает свойственную его индивидуальным установкам и особенностям «роль» — «организатора», «спорщика», «соглашателя» и др.

² См. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг. М., 2001.

³ См : *Оганесян Н. Т.* Методы активного социально-психологического обучения. М, 2002. С. 134-136.

Ваша задача — классифицировать предметы в соответствии с их значением для выживания. Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 — у второго по значению предмета и так далее до 15-го, наименее важного для вас. Вот перечень оставшихся предметов и вещей.

1. Секстант (без таблиц и хронометра).
2. Зеркало для бритья.
3. Канистра с водой (5 л).
4. Противомосkitная сетка.
5. Одна коробка с армейским рационом (сухой паек, НЗ).
6. Карты Тихого океана.
7. Подушка — плавательное средство.
8. Канистра нефтегазовой смеси.
9. Маленький транзисторный радиоприемник.
10. Репеллент — средство, отпугивающее акул.
11. 10 м² непрозрачного пластика.
12. Бутылка со спиртом.
13. 6 м нейлонового каната.
14. Две коробки шоколада.
15. Рыболовная снасть.

После того как завершится индивидуальная классификация, группе дается 45 мин для выполнения общего задания. Она должна прийти к единому мнению относительно классификации каждого из 15 предметов. Достичь согласия трудно, поэтому не каждая оценка будет получать полное одобрение участников. Группа старается каждую оценку дать так, чтобы все члены могли с ней согласиться.

Группа, проранжировав 15 предметов, в зависимости от степени важности, знакомится с правильным порядком классификации. Можно сравнить данные индивидуального ранжирования с данными, к которым пришла группа в результате обсуждения. Затратьте дополнительно некоторое время для обсуждения процесса принятия решения.

Правильный порядок классификации

Согласно экспертам, основными вещами, необходимыми человеку, потерпевшему кораблекрушение в океане, являются предметы, служащие для привлечения внимания, и предметы, помогающие выжить до прибытия спасателей. Навигационные средства имеют сравнительно небольшое значение: если даже маленький плот и в состоянии достичь земли, невозможно на нем запасти достаточно пищи и воды для жизни в течение этого периода. Следовательно, самыми важными являются зеркало для бритья и канистра с нефтегазовой смесью. Эти предметы могут быть использованы для сигнализации воздушным и морским спасателям. Вторыми по значению являются такие вещи, как канистра с водой и коробка с армейским рационом.

Краткая информация, которая дается для оценки каждого предмета, очевидно, не перечисляет все возможные способы применения данного предмета, а скорее указывает, каково его значение для выживания.

1. Зеркало для бритья. Важно для сигнализации воздушным и морским спасателям.
2. Канистра нефтегазовой смеси. Смесью может быть зажжена банкнотой и спичкой (естественно, вне плота) и будет плыть, привлекая внимание спасателей.
3. Канистра с водой. Необходима для утоления жажды.
4. Одна коробка с армейским рационом. Обеспечивает основную пищу.
5. 10 м² непрозрачного пластика. Используется для сбора дождевой воды, обеспечивает защиту от стихии.
6. Две коробки шоколада. Резервный запас пищи.

7. Рыболовная снасть. Оценивается ниже, чем шоколад, потому что в данной ситуации «синица в руках лучше, чем журавль в небе». Нет уверенности, что вы поймаете рыбу.

8. 6 м нейлонового каната. Можно использовать для связывания снаряжения, чтобы оно не упало за борт.

9. Подушка — плавательное средство. Если кто-то упадет за борт, она будет служить спасательным средством.

10. Репеллент, отпугивающий акул. Назначение очевидно.

11. Бутылка со спиртом. Можно использовать в качестве антисептика при любых травмах; в других случаях имеет малую ценность, поскольку употребление может вызвать обезвоживание.

12. Маленький транзисторный радиоприемник. Имеет незначительную ценность, так как нет передатчика.

13. Карты Тихого океана. Бесполезны без дополнительных навигационных приборов. Для вас важнее знать, не где вы находитесь, а где находятся спасатели.

14. Противомоскитная сетка. В Тихом океане нет москитов.

15. Секстант. Без таблиц и хронометра относительно бесполезен.

Ролевые игры по тренировке социально-ролевого поведения

Ролевая игра «Консультация»¹

Вариант 1. Роли: психолог-консультант; человек, обратившийся за консультацией.

Инструкции

1. Инструкция «психологу»: Вы должны провести беседу с человеком, который обратился к вам за консультацией. В процессе беседы необходимо разобраться в ситуации, выявить наиболее значимые субъективные и объективные факторы, обусловившие развитие данной ситуации. Следует дать обоснованные рекомендации для решения проблемы, вселить уверенность в возможность успешного преодоления трудностей.

2. Инструкция «человеку, обратившемуся за консультацией»: Вы пришли к психологу-консультанту в связи с вашей проблемой. Вы подробно рассказываете ему о вашей проблеме.

3. Инструкция «экспертам», не участвующим в ролевой игре членам учебной группы: «Внимательно следите за ходом беседы и ведите протокол наблюдения (форма произвольная), в котором отмечайте все, что в поведении «вербальном» и «невербальном», в отдельных действиях и приемах «психолога-консультанта» способствовало или препятствовало созданию благоприятного психологического климата разговора, пониманию ситуации, выяснению истинных причин возникновения проблемы, формированию уверенности в возможности успешного и благоприятного разрешения проблемы или выполнения рекомендаций.

Ситуация. Мать: Я пришла к вам посоветоваться. У меня очень сложное положение — сын стал плохо учиться; учителя жалуются, что у него очень слабые знания. Может быть, это связано с состоянием его здоровья? В детстве он часто болел, а недавно ездил в санаторий и теперь совсем отстал в учебе.

Ролевая игра «Конфликт»²

Группа разбивается на «тройки», участники выбирают конфликтные ситуации, в которых побывал один из них. Например, двое претендуют на одну бесплатную туристическую путевку и др.

¹ См.: *Оганесян Н.Т.* Методы активного социально-психологического обучения. М., 2002. С. 168—169.

² Ролевые игры «Конфликт» и «Прием на работу» приведены по книге: Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинско-го М., 1991.

Роли распределяются в каждой «тройке». Цель руководителя — по возможности сгладить конфликт, конструктивно разрешить его. Цель конфликтующих — вывести

конфликт наружу и победить в этом споре. Конфликтующим предстоит очень коротко и убедительно аргументировать свою позицию и с достоинством выйти из конфликтной ситуации. Ведущий должен понять, в чем сущность конфликта, отделить повод от причины, выяснить истинное положение вещей, дать оценку ситуации.

В заключение определяются самые заядлые спорщики и самый лучший арбитр.

Ролевые игры по развитию коммуникативных и организаторских качеств

Ролевая игра «Прием на работу»

Представьте, что вы — работники фирмы, в которой действует совет по приему новых работников. В совет входят представители разных подразделений. Каждый выбирает одну из ролей по душе — заместителя директора по кадрам, главного инженера, председателя месткома, психолога и т.д. Вы задаете претенденту на работу соответствующие вашей должности вопросы. Вопросы, определения и оценки формулируются таким образом, чтобы они давали возможность претенденту высказать свое отношение к сути предмета.

Претендент занимает место в центре. Все остальные сидят на своих местах.

Претендент может встать, выйти и зайти как положено, чтобы занять свое место в центре.

Комиссия задает вопросы и выносит вердикт, берет претендента на предлагаемую работу или нет.

Ролевая игра повторяется несколько раз с перераспределением ролей между участниками.

Ролевая игра «Шериф и убийца»¹

Для игры готовятся билеты соответственно числу участников. На двух билетах отмечены роли «шерифа» и «убийцы». Другие билеты — пустые. Все билеты скручиваются таким образом, чтобы надписи не были видны, и складываются в темный пакет. Каждый участник выбирает себе билет, но не показывает его другим игрокам.

Участник, выполняющий роль «убийцы», должен взглядом «убивать» других игроков. «Шериф» обязан найти «убийцу», при этом он должен ориентироваться на два игровых момента. Во-первых, он определяет «убийцу» по глазам. Во-вторых, другие игроки, почувствовав взгляд «убийцы», говорят: «Я убит», тем самым показывая «шерифу», кто в группе играет роль «убийцы».

Ролевые игры «Шериф и убийца», «Таможня» взяты из кн.: Самоукина Н.В. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1992 С. 135—

Следует учитывать, что «убийца» может быть найден сразу, но может также быть не выявленным до конца игры.

Оптимально повторение игры 4—5 раз со сменой игроков, играющих роли «шерифа» и «убийцы». После каждой игры организуется общее обсуждение: по каким признакам «шериф» определил «убийцу», и если он не сумел это сделать, то почему.

Ролевая игра «Таможня»

Из состава участников выбираются по два «работника таможни» и два «иностранца». «Таможенники» остаются в комнате, а «иностранцы» выходят. Задача первых состоит в том, чтобы провести беседу с «иностранцами» и выяснить, кто из них провозит «запрещенный товар». В качестве такого «товара» могут быть, например, «наркотики». Игровым символом «багажа» станут, например, две книги, с которыми «иностранцы» подходят к «таможенникам» и ведут беседу, а «наркотиками» — вложенный в одну из книг лист чистой бумаги. «Таможенники» не имеют права брать эти книги в руки и листать. Они должны решить свою задачу, опираясь на свою наблюдательность и интуицию.

Пока «таможенники» готовятся к принятию «иностранцев», те за дверью комнаты придумывают легенду: из какой страны они приехали, с какой целью, на какой период запланирован их визит и т.д. Главная задача «иностранцев» состоит в том, чтобы в ходе разговора не вызвать подозрений и рассказать такую легенду, которая может отвлечь вни-

мание «таможенников» и помешать принятию ими правильного решения.

Беседа длится до тех пор, пока «таможенники» не решают, у кого из «иностранцев» «запрещенный товар». После того как дан ответ, другие участники, которые находились в роли зрителей, также предлагают свои решения. И только потом «иностранцы» признаются.

В заключение игры происходит общее обсуждение, группа анализирует, какие ответы были правильными и почему. Выявляется, по каким признакам «работники таможни» и зрители определили, у кого из «иностранцев» был спрятан «запрещенный товар».

4. СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА КОНСТРУИРОВАНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ИГР

Характеристика метода деловой игры, психологические механизмы воздействия деловой игры на личность и коллектив

Деловая игра — это игровой метод активного социально-психологического обучения, род операциональных игр, заключающий в своей структуре форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Проведение деловой игры представляет собой развертывание особой (игровой) деятельности участников на имитационной модели, воссоздающей условия и динамику практической деятельности.

Деловая игра предполагает создание модели, способом работы с которой является имитация, осуществляемая в игровой форме. Деловая игра аккумулирует элементы различных форм и методов обучения (анализ конкретных ситуаций, ролевою игру, дискуссию и др.). В отличие от игрового проектирования, имитационного тренинга, ролевой игры деловая игра обладает более гибкой структурой, не ограничивает выбор объектов имитации, предполагает введение спонтанно возникающих ситуаций.

Понятие «модель», используемое в определении деловой игры, трактуется в отечественной литературе как «система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала»¹. Модель — это всегда замещение реально существующего объекта, процесса, явления, осуществляемое с помощью различных средств.

Что касается «имитации», то она представляет собой приведение в действие модели путем манипулирования ее элементами, осуществляемое ЭВМ, человеком или ими обоими.

В зависимости от того какой тип человеческой практики воссоздается в игре и каковы цели участников, деловые игры *классифицируют* на производственные (управленческие), Учебные, исследовательские и диагностические (аттестационные).

Краткий психологический словарь. М., 1985. С. 186.

Производственная деловая игра — форма моделирования предметного и социального содержания профессиональной деятельности специалиста с целью овладения нормами социально-производственной деятельности и поиска оптимального решения деловой ситуации; другими словами — это воспроизведение деятельности организаций и руководящих кадров, а также игровое моделирование систем управления.

Производственные деловые игры в своей основе имеют поиск оптимальных решений конкретной проблемы или задачи, которые возникают в практической деятельности руководителей, специалистов и рабочих. Такие игры позволяют более полно воспроизводить деятельность руководителей и специалистов, выявлять затруднения и причины их появления, разрабатывать и оценивать варианты их преодоления, принимать решения и определять механизмы реализации. Это дает возможность рассматривать затруднения не абстрактно, а как конкретную задачу ситуацию, вытекающую из деятельности определенного предприятия.

Производственные деловые игры используются в приоритетном плане:

— для принятия решений в производственно-хозяйственных ситуациях, особенно при необходимости учета многочисленных факторов, не все из которых могут быть однозначно количественно определены;

— в научных исследованиях, когда определенные проблемы, гипотезы и теоретические положения изучаются и анализируются методом игрового моделирования;

— при отборе рациональных вариантов проектных решений и уточнении подлежащих проработке организационных проблем (проектные игры);

— при обучении и отборе хозяйственных руководителей, особенно при повышении их квалификации.

Производственные деловые игры часто проводятся для отработки системы управления на предприятии, выработки организационного механизма внедрения новых методов хозяйствования, прогнозирования дальнейшего развития предприятия и др. Комплектование группы участников производственной деловой игры имеет свои особенности, так как в этом случае в ее состав включаются непосредственные участники разработки и внедрения данной проблемы. Такой подход позволяет смоделировать все происходящие процессы, рассмотреть различные варианты разрешения проблемы, отработать организационный и экономический механизмы, необходимую нормативную и методическую документацию, определить наиболее эффективные пути достижения поставленной цели.

Каждый участник производственной деловой игры выступает в ней в рамках должности, которую он занимает в структуре управления. Здесь налицо прямой эффект повышения квалификации, когда полученные знания, навыки и умения непосредственно переносятся на практическую деятельность. Такая подготовка руководителей и специалистов позволяет резко сократить время разработки и внедрения конкретной проблемы в рамках предприятия и существенно повысить качество ее реализации. Производственные игры широко применяются на предприятиях для краткосрочного повышения квалификации, связанного с разработкой и внедрением нововведений в соответствии с целями и задачами функционирования предприятия на определенный плановый период.

Учебная деловая игра позволяет задать в обучении предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности и тем самым смоделировать более адекватные по сравнению с традиционным обучением условия формирования личности специалиста. В этих условиях усвоение новых знаний накладывается на канву будущей профессиональной деятельности; обучение приобретает совместный, коллективный характер; личность специалиста развивается в результате подчинения двум типам норм — компетентных предметных действий и социальных отношений коллектива. В таком контекстном обучении достижение дидактических и воспитательных целей слито в одном потоке социальной по своей природе активности обучающихся, реализуемой в форме игровой деятельности.

Основные психолого-дидактические принципы создания и применения деловых игр в учебном процессе.

1. Учебная деловая игра служит дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического) профессионального мышления, выражающегося в способности к анализу производственных ситуаций, постановке, решению и доказательству (обоснованию) субъективно новых для обучающихся профессиональных задач. Это достигается конструированием (на этапе разработки) и реализацией (в процессе игры) системы проблемных ситуаций и познавательных задач.

2. Предметным содержанием игры выступает имитация конкретных условий, динамики деятельности и отношений людей.

3. Учебная деловая игра по целевой направленности оказывается двуплановой, она способствует достижению двоякого рода целей — игровых и педагогических (учебных), при доминирующей роли последних.

4. Деловая игра конструируется и проводится как совместная деятельность участников учебного процесса, в ходе которого ставятся профессионально важные цели, достигаемые посредством подготовки и принятия соответствующих индивидуальных и групповых решений. Совместная деятельность имеет характер ролевого взаимодействия, развертываемого в соответствии с предписанными или принимаемыми во время самой игры правилами и нормами. Выполнение участниками игровых правил, подчинение «нормам» профессиональных отношений и действий становятся обязательными условиями развертывания полноценной игры в обстановке условной практики.

5. Основным способом включения партнеров в совместную деятельность и одновременно способом создания и разрешения игровых проблемных ситуаций является двустороннее (диалог) и многостороннее (мультилог) общение, обеспечивающее возможность выработки индивидуальных и групповых решений, достижения промежуточных и конечных результатов игры.

Реализация этих принципов позволяет осознанно конструировать и применять деловые игры как средство обучения специалистов и формирования их личностных и деловых качеств, в частности профессиональной коммуникативной компетентности.

Учебные деловые игры как имитационные игры по целевым установкам и содержанию игрового участия включают близкие по смыслу элементы инсценировки событий, ролевой игры, психо- и социодрамы. Деловые игры можно использовать и как средство диагностики и прогноза поведения личности в различных (социальных, экономических и производственных) ситуациях. Они также эффективны для создания исследовательских моделей, способствующих пониманию организационных структур, обучающих моделей, создающих типовые ситуации делового общения, и др.

Деловые игры классифицируются также по характеру игрового процесса.

1. Отношения между группами обучаемых носят характер соперничества. Действие одной группы прямо или косвенно влияет на действие другой. При этом контакт между группами необязателен.

2. Разыгрывается взаимодействие группы. Контакт с помощью различных видов связи — обязательный элемент игры.

3. Ведется соревнование. Группы обучаемых между собой не связаны, участники играют независимо друг от друга и, начиная с одной и той же исходной ситуации, достигают различных успехов.

Основные признаки деловой игры как технологии:

— наличие модели системы отношений в том или ином виде практики, воссоздание в ней предметного и социального содержания профессиональной деятельности;

— реализация «цепочки решений». В деловой игре моделируемая система часто рассматривается как динамическая. На каждом новом этапе управления (новом игровом цикле) участники игровой группы могут получать информацию об изменении объекта с тем, чтобы выработать новое решение для следующего игрового цикла;

— наличие и распределение ролей. Каждый участник деловой игры исполняет свою роль. При этом допускаются роли любого уровня. Возможно групповое исполнение ролей малыми группами от 3 до 5 человек. Допускается исполнение ролей, не имеющих реальных аналогов на практике. При этом в деловых играх, в отличие от ролевых, при выделении состава ролей на первый план выдвигается аспект инструментального обучения, обучения средствам и способам поведения и деятельности определенных должностных лиц и в то же время формализуется и упрощается аспект межличностных отношений;

— различие ролевых целей между участниками при выработке решений. Играющие являются непосредственными участниками разрешения заключенного в сценарии конфликта, своими действиями они стремятся найти взаимовыгодное решение;

— взаимодействие игроков, исполняющих те или иные Роли. Деловая игра проходит с максимальным эффектом, если игроки взаимодействуют в процессе общения;

— наличие общей цели у всего коллектива, достижение которой обеспечивается

взаимодействием участников через подчинение их различных ролевых целей единой цели;

— коллективная выработка решений участниками игры. Выработка решения группой в целом отличается от формирования его на основе мнений отдельных участников. При этом в условиях дефицита времени решение, выработанное группой, оказывается более рациональным, нежели полученное по индивидуальным решениям, формально, без обсуждения;

— многоальтернативность решений. В большинстве случаев решение, принимаемое группой, — это итог анализа альтернатив, возможных вариантов дальнейшего развития ситуации. Принимаемое решение является компромиссом между различными ролевыми установками и личными интересами участников;

— наличие управляемого эмоционального напряжения. В деловой игре создаются специальные условия для того, чтобы участники по-настоящему оказались вовлеченными в игру (создание конфликта, обеспечение личной заинтересованности, распределение ролей с учетом личностных особенностей и т.д.),

— наличие системы индивидуального и/или группового оценивания деятельности участников.

К числу аспектов, по которым оценивается деятельность участников деловой игры, относятся:

а) эффективность принимаемых участниками игры решений согласно заданной роли (представление решения к заданному сроку, использование рекомендуемых приемов и способов по выработке решений, наличие новизны, оригинальности, рациональность принятого решения и т.д.);

б) межгрупповое взаимодействие участников деловой игры (быстрота в принятии решений, количество и качество внесенных контрпредложений по решениям, аргументированность при защите своих решений, помощь группам по их запросам и т.д.);

в) взаимодействие участников игры внутри игровых групп (поощрения лидерами групп своих подчиненных за предложения по решению проблем и другие инициативы и т.д.);

г) личностные качества участников деловой игры (эрудированность, принципиальность, умение аргументировать, использовать справочную литературу, честность, дисциплинированность, исполнительность, инициативность; умение лидера руководить, организовывать, рисковать и т.д.)

Конструирование деловой игры¹

В основу конструирования деловой игры могут быть положены разработанные А.А. Вербицким² принципы

— имитационного моделирования условий и динамики производства и игрового моделирования содержания игровой деятельности;

— проблемности;

— совместной деятельности участников;

— диалогического общения;

— двуплановости.

Перечисленные принципы отражают подход к игровому процессу обучения, его логике и внутренним связям и могут быть полезными и продуктивными в том случае, если ими руководствоваться в единстве.

С точки зрения указанных принципов в деловой игре разрабатываются модели двух типов: имитационная и игровая. _ ^

В структуру имитационной модели входят модель предмета профессиональной деятельности и модель социальных отношений людей в профессиональной деятельности (см. рис. 2).

Имитационная модель деловой игры

Рис 2 Структура имитационной модели деловой игры

¹ За основу содержания параграфа взят материал из кн *Борисова Я В* Конструирование деловых игр М , 1989 (Новые методы и средства обучения Вып 2(6) С 54-78)

² См *Вербицкий А А* Деловая игра как метод активного обучения // Соврем высш школа 1982 №3 С 129—142, *Вербицкий А А, Филиппов А В, Красовский ЮД* Психолого-педагогические вопросы проведения деловых ""Г М , 1983 С 44

Начальный этап в конструировании деловой (производственной) игры — выбор объекта имитации, в качестве которого могут выступать процессы производства или его фрагменты и социально-производственные отношения занятых в нем людей. Принцип имитационного моделирования предполагает использование в целях обучения моделей, отражающих в упрощенном виде выбранный объект реальной действительности. Выбор такого объекта для учебной деловой игры должен быть обусловлен подготовкой или повышением квалификации специалистов данного профиля. Описание объекта имитации предполагает его определенную дидактическую обработку, выделение того содержания, которое должно быть усвоено обучающимися.

Объект имитации состоит из двух взаимосвязанных частей, которые отражаются в деловой игре в виде моделей двух типов — модели предмета профессиональной деятельности (предметный контекст) и модели социальных отношений (социальный контекст). Наличие этих двух моделей, создающих основу деловой игры, обуславливает ее развивающий характер, поскольку позволяет не только вырабатывать навыки и умения оперировать предметом деятельности, но и формировать способы поведения, взаимодействия людей. Соотношение двух типов моделей в конкретной игре зависит от таких факторов, как цели игры, характер объекта имитации, контингент обучаемых и условия обучения.

Имитационная модель представляет собой результат анализа разработчиком игры объекта имитации. Для ее описания используются два метода: формальный и эвристический. Эвристический предполагает неформальное, как правило, словесное описание объекта с указанием его качественных параметров. Формальное описание объекта осуществляется с помощью аналитико-математических методов и машинного моделирования. Во многих деловых играх используются как эвристический, так и формальный методы, причем модель социально-производственных отношений чаще создается путем словесного и/или графического описания организационной, кадровой структуры, характеристик систем управления. Модель предмета деятельности наиболее точно можно описывать с помощью формального метода.

Особое место в конструировании деловой игры занимает игровое моделирование (рис. 3). Игровая модель включает: цели игры, ее сценарий, комплект ролей и функции игроков, правила игры, систему ее оценивания и методическое обеспечение.

Рис. 3. Структура игровой модели деловой игры

Первый важный шаг в разработке игровой модели — постановка целей. В учебных деловых играх цели подразделяются на дидактические, воспитательные и игровые.

Дидактические цели должны отражать содержание квалификационной характеристики специалиста и формулироваться в терминах знаний, навыков и умений. Основные усилия разработчиков игры направляются на постановку целей, связанных с изучением собственно имитационной модели.

К *воспитательным целям* можно отнести цели приобретения опыта общения, овладения социальными нормами, выработки положительных установок на восприятие нового и др. Важно обеспечить объективные условия для реализации этих целей на всех этапах игры, в том числе и с помощью конструктивных элементов деловой игры, прежде всего правил и системы оценивания. Механизмом осуществления подобных целей служит и рефлексия, процедура которой предусматривается сценарием.

Игровые цели ставятся перед всеми участниками игры. Ими часто служат цели выигрыша определенного числа баллов, очков либо иных показателей, начисляемых или снимаемых с игрока или команды за те или иные удачные (неудачные) Действия в ходе игры.

Стержнем игровой модели является сценарий — описание в словесной и/или графической форме предметного содержания, последовательности и характера деятельности игроков, а также преподавателей, ведущих игру и управляющих игровой деятельностью¹.

Сценарий игры включает: предмет игры; содержание противоречия или конфликта; способ генерирования событий в игре; общую последовательность игры и графическую модель взаимодействия игроков; характер двуплановости.

Предмет игры отражает предмет имитируемой деятельности, которую обучаемые реализуют в рамках своей профессии. Описание предмета игры представляет собой перечень процессов или явлений, имитируемых в деловой игре, и сопровождается указанием на конкретные виды профессиональной деятельности, в которые он может входить как составной элемент.

Следующий элемент сценария — *описание содержания противоречия или конфликта*. Под игровым конфликтом понимается такое противоречие, которое специально создается с учетом содержания профессиональной деятельности и поведенческих характеристик ее субъекта. Выделяются два типа конфликтов: содержательный, связанный с предметом деятельности, и поведенческий, отражающий социально личностные характеристики профессионального поведения специалистов. Управление конфликтными ситуациями служит дидактическим инструментом для целенаправленного управления деловой игрой со стороны руководителя. Поэтому в отличие от «реального» конфликта в деловой игре, описываемого в имитационной модели, игровой конфликт должен быть практически отражен во всех элементах игровой модели.

Описание содержания конфликтных ситуаций в сценарии должно быть четким и кратким, позволяющим обучаемым сконцентрировать свои усилия и внимание на указанных аспектах профессиональной деятельности.

Способ генерирования событий как следующий элемент сценария определяет динамику и характер развития процесса игры и зависит от свойств объекта имитации и дидактических целей. Существуют три потенциально возможных способа генерирования

¹ См. *Борисова Н В* Конструирование деловых игр М , 1989 С. 62 (Новые методы и средства обучения Вып 2(6))

игровых событий: детерминированный, спонтанный и смешанный. Данный параметр фактически определяет степень алгоритмизации и импровизации в деятельности обучаемых. Если акцент делается на развитие поведенческих умений обучаемых, то способ порождения событий преимущественно спонтанный. Если же более детально прорабатывается модель предмета деятельности, то характер развития событий в игре становится более детерминированный.

Обязательным элементом сценария должна быть общая *последовательность игры и графическая модель ролевого взаимодействия игроков* с необходимыми методическими рекомендациями. Целесообразно для этих целей привлечь схемы, упрощенные рисунки, графики, что позволит рационально использовать структуру методических рекомендаций деловой игры.

Весь ход игры необходимо разбивать на основные этапы, этапы — на операции, операции — на шаги и представлять их в виде блок-схемы. В графической модели ролевого взаимодействия рекомендуется отражать количественный и качественный состав участников игры, внутри- и межгрупповые связи и показывать структуру общения на каждом этапе деловой игры. Этот структурный элемент обеспечивает в определенной степени воссоздание социального контекста профессиональной деятельности специалиста. Общая последовательность игры и графическая модель ролевого взаимодействия должны сопровождаться текстовыми рекомендациями методического характера.

Характер двуплановости деловой игры (последнего элемента сценария) предполагает фиксацию на этапе конструирования вопроса: каким образом обучаемые

будут отдавать себе отчет, что они делают как игроки, а что — как специалисты. Двуплановость обеспечивается при разработке всех элементов игровой модели, что дает возможность реализовать сугубо профессиональные цели в игровой форме. Данным элементом завершается описание структурных элементов сценария.

Третьим обязательным элементом игровой модели является комплект ролей и функции игроков.

Комплект ролей должен адекватно отражать тот фрагмент профессиональной деятельности, который реализуется тем или иным составом специалистов. Как известно, различают роли социальные, обусловленные местом индивида в системе объективных социальных отношений (профессиональных, социально-демографических и др.), и роли межличностные, определяемые местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и др.). Выбор ролевой структуры деловой игры зависит от объекта имитации и целей обучения, поэтому роли в игре заимствуются из реальной профессиональной действительности (например, директор, заказчик, представитель министерства) и специально создаются с целью отражения определенных должностных позиций. В деловой игре допускаются роли любого уровня, групповое исполнение ролей, привлечение некоторых участников игры к организации игрового процесса и его экспертизе. Описание ролей включает следующие компоненты: перечень ролей и формируемых групп; функции, выполняемые игроками; инструкции по исполнению должностной роли; портреты ролей, характеризующие личностные качества игроков.

Опыт проведения деловых игр позволяет выделить следующие способы представления инструкций игрокам:

- словесное описание в свободной форме возможных действий, прав и обязанностей игроков;
- перечень действий и их результатов в табличной форме;
- алгоритмическое представление поведения игроков, соответствующее технологии конкретной профессиональной деятельности и ее результатам (в графической форме).

Акцент на импровизацию диктует необходимость создавать инструкции игрокам в более свободной форме, вводя некоторые характеристики личностных качеств. Инструкции рекомендуется представлять в виде алгоритмов или технологии действий.

При определении функций игроков следует исходить из того, что они должны отражать основные виды деятельности специалистов, имитируемых в деловой игре.

При конструировании ролевой структуры важно обеспечить разность интересов игроков, поскольку она связана с конфликтными ситуациями, воспроизводимыми в деловой игре. Для этого целесообразно предусматривать как положительные, так и отрицательные роли, исполнение которых способствует созданию проблемной, а в некоторых случаях конфликтной ситуации, например: «лидер», «консерватор», «конформист», «провокактор» и др.

Немаловажное значение при определении состава ролей и функций игроков имеет количественный состав участников и число игровых групп. Как показывает практика, оптимальное число участвующих в игре — 30 человек, в рабочей группе — 7 человек.

Для того чтобы деловая игра носила организованный характер и протекала как управляемая форма учебной деятельности, она должна содержать правила игры (четвертый элемент игровой модели). Можно согласиться с точкой зрения, что правила — это ограничения в поведении и проявлении интересов игроков согласно представлениям конструктора игры о моделируемом объекте. Правила отражают закономерности реальных процессов и явлений, воспроизводимых в игре, а также закономерности собственно учебно-игровой деятельности.

Степень «жесткости» правил зависит от целей игры и объекта имитации. В тех случаях, когда объект имитации характеризуется «человеческим фактором», включает работу с людьми, правила должны отражать его спонтанный характер и определенную степень непредсказуемости. Правила игры являются нормой поведения для тех, кто согла-

сился в ней участвовать.

Неотъемлемым структурным элементом игровой модели является система оценивания. Этот пятый элемент игровой модели непосредственно связан с дидактическим принципом прочности результатов обучения и развития познавательных сил обучаемых.

Система оценивания должна:

- обеспечивать разрешение противоречий в интересах участников деловой игры, определенный порядок взаимодействия, достижения общего результата, соревновательный характер деятельности игровых групп, многоальтернативность решения;
- предполагать оценку по определенным шкалам качества принимаемых решений;
- позволять оценивать деятельность каждого игрока и личностные качества участников.

Содержательная сторона системы оценивания прежде всего Должна быть связана с общим результатом игры, вкладом каждого ее участника и предполагать определение качества общего результата игры, сформированности профессиональных (предметных и социальных) умений каждого игрока и коллектива в целом и наиболее выраженных личностных качеств игроков. Общий результат игры определяется, в свою очередь, характером имитационной и игровой моделей. Он может иметь вид конкретного продукта (документа, проекта), представлять собой определенные, найденные в ходе игры решения или рекомендации по совершенствованию профессиональной деятельности.

Средствами оценивания могут выступать баллы, анкетирование как метод экспертных оценок.

Методическое обеспечение деловой игры (шестой элемент игровой модели) представляет собой ее текстовое и графическое оформление.

Обязательными материалами в методическом обеспечении игры являются.

1. Исходная информация об игре (по сути, ее проспект), позволяющая обучаемым быстро составить представление о ее содержании и направленности. В исходную информацию включаются классификационные признаки игры, ее основные параметры (предмет игры, сфера имитируемой деятельности, способ генерирования событий, суть и характер конфликтных ситуаций, этапы и продолжительность).

2. Методические рекомендации по подготовке и проведению игры, как общие по всей игре, так и по отдельным этапам, операциям.

3. Набор различных форм докумендации, необходимой для выполнения и фиксации обучаемыми всех действий в игре. Формы этих документов должны отражать свойства и особенности функционирования объекта имитации. Целесообразно различать документы — аналоги реальных документов и те, что специально создаются для деловой игры, т.е. игровые. Для облегчения реализации принципа двупла-новости в деловой игре нужно использовать особое оформление документов — эмблемы, символы, специальное световое решение. Это требует дополнительных усилий и затрат со стороны разработчиков и руководителей игры, но зато оправдывается эмоциональностью и увлеченностью обучаемых, что сказывается на эффективности деловых игр. Степень детализации методических рекомендаций зависит от сложности объекта имитации, контингента обучаемых, а также от намерения разработчиков тиражировать и передавать игру другим пользователям.

Методика подготовки и проведения деловой игры в учебном процессе

Методика подготовки и проведения учебной деловой игры включает в себя несколько этапов.

На подготовительном этапе руководителю следует:

— провести консультацию, на которой довести тему, цели и замысел занятия до обучаемых, предложить самому или дать задания подготовить описание конкретных ситуаций или профессиональных задач для их разрешения в ходе деловой игры (например, по теме «Содержание и методика работы с детьми младшего школьного

возраста при различных формах их школьной дезадаптации»);

— создать в учебной группе три рабочие подгруппы по рассмотрению каждой конкретной ситуации (профессиональной задачи) с содержательной дифференциацией темы деловой игры на проблемные вопросы (по обозначенной выше теме это могут быть ситуации и задачи по таким формам школьной дезадаптации, как: школьники с несформированными навыками учебной деятельности; школьники с несформированной мотивацией обучения; школьники со слабой способностью к произвольной регуляции поведения и внимания);

— определить в рабочих подгруппах из их участников, имитирующих в игровой форме инструментальное содержание деятельности, должностных лиц (роли) (по рассматриваемой в качестве образца теме это могут быть школьный психолог, родитель, классный руководитель и др.);

— назначить экспертов по рассмотрению ситуации (задачи) в каждую рабочую подгруппу;

— определить задачи участников игры, имитирующих деятельность должностных лиц, и экспертов в рабочих группах: осуществление анализа ситуаций (задач); оценка действий должностных лиц в предложенной ситуации (задаче); выработка педагогически целесообразного правильного решения по предложенной ситуации (задаче); определение оптимального содержания деятельности конкретных должностных лиц в анализируемой ситуации (задаче);

— довести учебную литературу, которую обучаемые должны изучить до непосредственного проведения деловой игры.

При непосредственном проведении занятий методом деловой игры работа строится следующим образом:

— вступительное слово (до 10 мин). Руководителем называются тема занятия, ее цели и задачи, формулируются актуальность и замысел деловой игры, конкретизируются и уточняются ситуации (задачи), состав и порядок работы в подгруппах. Особое внимание обращается на перечень вопросов по каждой ситуации (задаче), на которые должны ответить рабочие подгруппы и конкретные участники игры;

— работа по подгруппам по выработке коллективных решений, ответов на поставленные вопросы (30—35 мин);

— рассмотрение итогов работы первой подгруппы. Заслушивание участников игры — должностных лиц по содержанию их деятельности в контексте поставленной ситуации (задачи). Выступление эксперта по данной ситуации. Общая дискуссия по содержанию и результатам рассмотрения первой ситуации (задачи). Подведение итогов обсуждаемой ситуации (задачи) с констатацией руководителем оптимального варианта решения;

— аналогичное рассмотрение второй и третьей ситуации (задачи), результатов работы второй и третьей рабочих подгрупп;

— подведение итогов деловой игры (10—15 мин).

На практике довольно часто используются такие критерии оценки эффективности работы групп: доклад (содержательная часть, четкость сообщения, регламент, лаконичность); новизна и правильность предлагаемых мероприятий; глубина и широта анализа; обоснованность мероприятий; активность членов подгруппы в обосновании и защите предлагаемых мероприятий.

В заключение главы в качестве примера приводим сюжет деловой игры на основе конкретной ситуации для студентов педагогических специальностей.

Описание конкретной ситуации¹:

Начинается урок литературы. Учительница Мария Петровна обращается к Саше Сергееву, который опаздывает сесть на свое рабочее место.

— Сергеев, ты вечно опаздываешь, — с раздражением говорит учительница.

— Любопытно. Вы все замечаете, — язвит подросток.

— Что-то ты сегодня опять разговорчивый. Проверим, как ты выполнил домашнее

задание. К сегодняшнему дню надо было

Ситуация взята из кн *Гинзбург М Р* Путь к себе М, 1991.

выучить одно из стихотворений Маяковского. Слушаем тебя. Может быть, ты нас чем-нибудь порадуешь?

— Я не выучил, — признается Саша.

— Почему? — спрашивает Мария Петровна.

— Не выучил и все, — вторит подросток.

— Ветер у тебя в голове гуляет, Сергеев. Безответственный ты человек. На таких, как ты, ни в чем нельзя положиться, — заключает учительница.

— Почему это на меня ни в чем нельзя положиться? — возмущается Саша.

— Потому что человек проявляется в том, как он относится к своим обязанностям.

— Подумаешь, одно стихотворение не выучил. Может быть, я Маяковского вообще не люблю.

— Скажи, пожалуйста, критик какой нашелся! Маяковского он не любит. А вообще кому это интересно — любишь ты Маяковского или нет? Маяковский — известный поэт, он в программе.

— Ну что с того, что он в программе, — парирует Саша.

— Может быть, тебя программа не устраивает? — спрашивает учительница.

— Может быть, и не устраивает, — в ответ.

— В таком случае, может быть, тебя и школа наша не устраивает? Тогда поищи себе другую.

— А что вы меня пугаете? И вообще, чего вы ко мне привязались со своим Маяковским? Вы сами-то, кроме Маяковского, что-нибудь знаете? — расходится подросток.

— Как ты себя ведешь, Сергеев! Выйди из класса! — кричит учительница.

— Ну и выйду...

Организация групповой работы. Из числа обучаемых создается три рабочие группы, в каждой из которых «назначаются» должностные лица. Ими могут быть: учительница литературы, классный руководитель — опытный педагог, заместитель директора по учебно-воспитательной работе (старший рабочей группы), педагог-психолог, родитель школьника, эксперт по ситуации.

Задачи всем участникам деловой игры:

- проанализировать ситуацию под углом зрения действий участников предложенной ситуации, рассмотреть причины конфликта с позиций «разыгрываемой» роли;

— предложить педагогически целесообразное правильное решение по ситуации с позиции «разыгрываемой» роли.

Задачи рабочим группам в целом (их решение докладывает старший группы):

— проанализировать ситуацию под углом зрения определения истинных причин конфликта с использованием психолого-педагогических знаний;

— выявить ошибки учительницы и определить проявления ее профессиональной некомпетентности;

— выработать педагогически целесообразные действия по разрешению конфликта;

— определить оптимальное содержание деятельности конкретных должностных лиц для того, чтобы не допускать подобных конфликтов и способствовать их разрешению.

5. ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ИГРЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ

Понятие об организационно-деятельностной игре как методе активного социально-психологического обучения

Организационно-деятельностная игра — игровой метод активного социально-психологического обучения, род операциональных игр, в ходе которой с использованием

моделирования организации профессиональной деятельности обучаемыми решаются актуальные теоретические и практические проблемы, развивается рефлексивный компонент творческого мышления.

В отличие от деловой игры, цель которой — решение актуальной педагогической задачи, целью организационно-деятельностной игры является решение теоретической или практической проблемы. Задача — это ситуация, в которой надо найти определенный порядок действий (алгоритм) для достижения цели и в которой осуществление этого алгоритма требует наличия определенных умений. Проблемная форма организации деятельности, коммуникации, рефлексии и мышления, применяемая в организационно-деятельностной игре, означает, что игроки помещены в условия, когда они не знают, что и как делать, какие они должны выработать способы деятельности, коммуникации, мышления, рефлексии и т.п.

Организационно-деятельностные игры считают играми на развитие, методологизацию мышления, выработку обобщенных приемов продуктивной умственной деятельности. Организационно-деятельностная игра развивает способность к действиям в широкой, с зыбкими границами области, приучает к коллективной мыслительной деятельности, осуществляет перестройку мышления участников. Она отличается от деловой игры тем, что проводится более продолжительное время (как правило, в течение пяти дней), предполагает участие широкого круга организаторов: режиссера, сценариста, методологов и игротехников, обязательное и широкое использование рефлексивных методик.

В организационно-деятельностной игре устанавливается иерархический уровень взаимодействия: игровой, игротехнический, методологический, предполагающий привлечение к игре специалистов — режиссеров, сценаристов, методологов и игротехников.

Слагаемыми элементами подготовки руководителя, режиссеров и сценаристов к организационно-деятельностной игре выступают:

- анализ проблемы практической деятельности специалистов и их характерных ошибок;
- определение для учебной группы уровня сложности проблемы, выносимой на игру;
- уточнение уровня формируемых способностей у обучаемых.

В игре не только игроки, но и режиссер и сценарист испытывают затруднения в моделировании и перестройке взаимодействий по ходу развития сюжетной линии. Это порождает потребность в организации рефлексии, привлечении методологов — специалистов по организации рефлексивного анализа деятельности.

Функции методологов в организационно-деятельностной игре:

- обеспечение единства режиссера, сценариста и идеолога в построении сюжета игры;
- построение траектории «вождения» игроков, их взаимодействия;
- развитие сюжетной линии вплоть до нахождения выхода из трудной ситуации, которая задана сюжетом;
- нахождение выхода из трудной практической ситуации (через работу с сюжетом).

В функции профессионально подготовленных игротехников входит соответствующая организация групповой работы (проблематизация игроков, проведение в ходе игры групповых рефлексий — самоанализа и т.д.).

Составные базовые технологии в организационно-деятельностной игре:

- мнемотехника (развитие системы понятий);
- психотехника (управление системой мотивов);
- схематехника (перевод понятий в графическую форму);
- группотехника (организация групповой работы);

— социотехника (использование социального опыта как средства обучения).

Результатами организационно-деятельностных игр становятся:

— во-первых, развитие мышления обучаемых, выработка приемов продуктивной умственной деятельности, умений анализировать действительность, формулировать теоретические и практические проблемы и решать их;

— во-вторых, складывание коллективного мыслительного действия и обучение коллективному мышлению;

— в-третьих, в ходе игры ситуации проблемного типа переводятся в ситуации задачного типа, происходит развитие социально организуемой деятельности и социальной практики, формулируются новые цели, идеалы, ценности; такое обновление профессиональной подготовленности игроков происходит либо вследствие качественно смоделированных условий деятельности, либо в результате системной критики деятельности;

— в-четвертых, результатом игры являются быстрое возникновение и развитие групп, вплоть до коллективов со сложной архитектурой микрогрупп, формируются команды для преобразования практики.

Структура и особенности подготовки и проведения организационно-деятельностной игры

Технология подготовительной части организационно-деятельностной игры сводится к следующему. Прежде всего выбирается тема, которая аккумулирует в себе актуальную теоретическую и/или практическую проблему, имеющую место на данный момент в профессиональной деятельности специалистов.

В подготовительный период осуществляется подбор участников игры. В состав групп играющих желательно ввести практиков из близких областей деятельности. Составы команд подбираются в связи с выделенными проблемами.

Заблаговременная подготовка обучаемых к организационно-деятельностной игре включает в себя:

- предметно-содержательную подготовку (изучение литературы, прочитанных лекций, решение контрольных задач);
- схемографическую подготовку (освоение символов и знаков);
- рефлексивно-психологическую подготовку (продумывание личностных стратегий действий на занятиях).

Каждая организационно-деятельностная игра, как правило, проводится в течение пяти дней и делится на следующие этапы:

- самоопределение;
- анализ проблемы;
- определение системы ценностей и целей деятельности;
- определение системы средств осуществления деятельности;
- построение проекта измененной деятельности.

Эти этапы коррелируют с фазами психологического механизма игры:

- принятия участниками нормативных требований к игровой деятельности;
- осознания затруднений в практическом и мыслительном планах деятельности по разрешению проблемы;
- формирования потребности в перестройке собственной деятельности и личности;
- построения стратегии профессионального самоизменения.

В первой фазе обучаемые в состоянии «какие они есть в жизни» входят в игровую деятельность. Они становятся игроками и самоопределяются в игре. Участники соотносят цели и правила участия в организационно-деятельностной игре с собственными целями. У них складываются представления об их деятельности, происходит презентация — процесс и способы представления, подачи себя окружающим.

Во второй фазе участники анализируют свою практическую деятельность и формулируют существующие проблемы. В основе каждой игры обязательно находится

проблемная ситуация, сложившаяся в той или иной сфере практики.

На этом этапе происходит процесс рефлексивного восхождения от абстрактного к конкретному при анализе деятельности, т.е. «рефлексивная взгонка», когда анализируются затруднения в практике, выявляются основные субъекты практики и их отношения, строится проблемное поле и формулируются проблемы.

В третьей, «критической», фазе участники сопоставляют представления о том, «какие они есть», с представлениями о том, «какими они должны быть», чтобы преодолеть затруднения в деятельности. Участники обнаруживают нетождественность этих представлений и осознают, что причина находится в них самих, в характере их деятельности. На этой фазе они оказываются перед выбором и осуществляют его: или перестраивать свою деятельность и себя, или отказаться от попыток решения проблемы и жить по-старому. У участников появляется потребность в собственном саморазвитии, и они через уточнение ценностей и целей своей профессиональной деятельности обращаются к синтезу новых знаний и способностей по овладению этой деятельностью.

На этой фазе игры, чтобы выяснить причины затруднений практической деятельности, участники анализируют ситуации на теоретическом абстрактном уровне. Работа с концепциями или теоретическими схемами требует разработки или уточнения теоретических понятий, для построения которых используется логика «восхождения от абстрактного к конкретному».

У участников организационно-деятельностных игр на этой фазе формируется способность создать деловую атмосферу при обсуждении, а также понимание динамики групповых процессов. Именно в этот момент у игроков появляется потребность «быть другими» для преодоления затруднений в коллективной деятельности.

На четвертой фазе участники строят стратегию самоизменения и саморазвития, испытывают потребность быть другими, строят проекты измененной профессиональной деятельности. Осознаваемая потребность участников организационно-деятельностных игр «быть другими» и действовать «по-другому» становится мотивом их деятельности как в рамках игрового учебного процесса, так и после игры, на практике.

Управление организационно-деятельностной игрой требует от организаторов большой гибкости, творчества на всех этапах ее подготовки и проведения.

Вопросы для самоконтроля

1. Обоснуйте сущность и содержание игровых методов активного социально-психологического обучения.
2. Назовите игровые методы активного социально-психологического обучения, их отличия друг от друга.
3. Охарактеризуйте метод ролевой игры как игровой метод активного социально-психологического обучения.
4. Изложите методику подготовки и проведения ролевой игры по диагностике личностных качеств.
5. Опишите методику подготовки и проведения ролевой игры по тренировке социально-ролевого поведения.
6. Изложите методику подготовки и проведения ролевой игры по развитию коммуникативных и организаторских качеств.
7. Охарактеризуйте метод деловой игры как игровой метод активного социально-психологического обучения.
8. Каковы организация и методика проведения учебной деловой игры?
9. Раскройте этапы конструирования деловой игры и их содержание.
10. Охарактеризуйте методические особенности проведения организационно-деятельностной игры.

Задания для самостоятельной работы

1. Определите общие признаки и различия в сущности и назначении между игровыми методами активного социально-психологического обучения: ролевой, деловой и

организационно-деятельностной игрой.

2. Проведите сопоставительный анализ различий в методике проведения различных игровых методов активного обучения.

3. Подготовьте план проведения фрагмента практического занятия со студентами психологического факультета с использованием метода ролевой игры по диагностике личностных качеств.

4. Разработайте план проведения фрагмента практического занятия со студентами психологического факультета с использованием метода ролевой игры по тренировке социально-ролевого поведения.

5. Подготовьте план проведения фрагмента семинарского занятия со студентами психологического факультета с использованием метода ролевой игры по развитию коммуникативных и организаторских качеств.

6. Отработайте план подготовки и проведения практического занятия со студентами психологического факультета методом деловой игры по проблемам психологического консультирования.

7. Подготовьте план подготовки и проведения семинарского занятия со студентами методом деловой игры по конфликтологии.

8. Обоснуйте реализацию принципа двухплановости в конструировании имитационной и игровой моделей деловой игры.

9. Осуществите сравнительный анализ общих и отличительных характеристик в применении метода анализа конкретных ситуаций и деловой игры.

10. Составьте логическую цепочку психологических механизмов (фаз) участия игроков в организационно-деятельностной игре.

Список литературы

Основная:

Активные формы социально-психологического обучения / Отв. ред. В.В. Дударев. М., 2000.

Борисова Н.В. Конструирование деловых игр. М., 1989. С. 54—78. (Новые методы и средства обучения. Вып. 2(6).)

Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.

Оганесян Я.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. М., 2002.

Дополнительная:

Шурина Г.Л. Групповые методы. Л., 1993.

Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. 1982. № 3. С. 129—142.

Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрушинского. М., 1992.

Современные технологии обучения / Под ред. Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.И. Косовой. СПб., 2002.

Сыроеждин М.М., Вербицкий А.А. Методика разработки и использования деловых игр как формы активного обучения студентов. М., 1981.

Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения. М., 2005.

Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр. М., 1991.

Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. М., 1996.

Лекция 7. РУКОВОДСТВО ГРУППОЙ

1. Основные задачи группового психолога

Побуждение членов группы к проявлению отношений, установок поведения, эмоциональных реакций и их обсуждению и анализу, а также

разбору предложенных тем.

Создание в группе условий для полного раскрытия клиентами своих проблем и эмоций в атмосфере взаимного принятия, безопасности, поддержки и защиты. Разработка и поддержание в группе определенных норм, гибкость в выборе директивных и недирективных техник воздействия.

2. Средства воздействия психолога на группу

Средства воздействия психолога подразделяются на: невербальные (мимика, пантомимика, жестикуляция, интонация и т.д.) и вербальные. К вербальным средствам воздействия относятся:

- структурирование хода занятия. Это все высказывания, которые определяют ход программы ("О чем вы сегодня хотели бы поговорить?", "Тема сегодняшнего разговора такая то...").
- Сбор информации о субъективной модальности.
- Интерпретация как самый распространенный и неоднозначный прием словесного воздействия. Это могут быть приемы отражения эмоций клиента, конфронтации с ним, собственно интерпретация как постановка гипотез о причинах и следствиях поведения клиентов.
 - Убеждение и переубеждение.
 - Предоставление информации.
 - Постановка заданий - стимуляция членов группы к определенному виду активности.

В трудных ситуациях высказывания психолога определяют отношения в группе. Например:

- Агрессивный клиент в группе - обсуждение его проблематики, или ситуацию возникновения.
- Клиент, стремящийся к доминированию и соперничеству с психологом. Здесь используется прием попеременного игнорирования некоррекционных высказываний, поведения клиента и неожиданного обсуждения их.
- Наличие пассивных клиентов. Такие клиенты в основном молчат и их молчание можно использовать как способ демонстрации их собственной активности, стремления помочь осознать свою ответственность за протекание групповых процессов.
- Нежелание клиента говорить о себе. Стимуляция обсуждения в группе целей и задач групповой психокоррекции и защитных установок.

3. Роли психолога

С.Кратохвил (1978) выделил пять основных ролей группового руководителя:

1. Лидер - психолог открыто проявляет свою власть, оказывая постоянное воздействие на членов группы. Он побуждает их, оберегает, поддерживает, критикует и т.д. клиенты сильно от него зависят. Такой вид руководителя встречается в школе трансактного анализа.

2. Аналитик - в психоаналитической школе. Руководитель д.б. в распоряжении клиентов для осуществления ими переноса на него инфантильных чувств к отцу и матери. Ведет себя индифферентно, а когда группа уточняет, что ей интересно, начинает интерпретировать ассоциации.

3. Комментатор. Психолог не руководит группой и не направляет ее деятельность. Он иногда обобщает и комментирует все, что произошло в группе - это зеркало группового процесса. Резюме без выражения своих чувств.

4. Эксперт - советует, что следовало бы сделать, хотя сам не принимает активного участия в работе группы. Он координирует обсуждение. Эксперт не навязывает собственного мнения, но и не отказывается содействовать.

5. Аутентичная личность. Руководитель ведет себя как один из членов группы, выражает свои подлинные чувства. Он - модель для подражания, делится своими проблемами.

Есть ограничения аутентичности:

- Связанные с личными, негативными качествами руководителя.
- Ограничения, связанные с целями группы. Чрезмерная активность может привести к центрации на личных проблемах психолога.
- Связанные с сиюминутными потребностями группы (при чувстве антипатии к девианту всей группой психолог должен помочь ему).

4. Стили руководства

Стили руководства:

- Эмоциональная стимуляция - стимулирование проявления различных чувств, конфронтацию отдельных членов группы.
- Опека - поддержка членов группы заботой, вниманием; открыто выражает теплоту.
- Познавательная ориентация - руководитель вербализует чувства, которые испытывает клиент, объясняет смысл поведения человека и всей группы.
- Исполнительная функция - руководитель устанавливает правила, определяет нормы, направляет деятельность, следит за временем и т.д. руководитель держит группу в полном повиновении и использует собственное положение для достижения целей.

Лекция 8. Прикладные знания и техники.

ВОЗДЕЙСТВИЕ В СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ

ТРЕНИНГЕ

Групповой социально-психологический тренинг, как уже отмечалось, является способом психологического воздействия с целью изменения социально-психических качеств или поведения участников тренинга. Для того, чтобы успешно организовывать такое воздействие, необходимо учитывать ключевые аспекты процесса развития и управлять ими. К этим аспектам относятся: условия и факторы, средства, движущие причины, механизм изменения личности (или группы)[16].

1. Условия, факторы и средства тренинга.

В психологии принято выделять внутренние и внешние условия развития. Когда речь идет о человеке, то под внутренними условиями прежде всего понимается уровень нервно-физиологического созревания, который является необходимой предпосылкой для формирования психики. В этом случае фактически отсутствует возможность целенаправленного изменения внутренних условий психологическими средствами, но могут быть использованы другие способы, например, нейрохирургическое вмешательство. Если объектом изучения выступает малая группа, то с качестве внутренних условий ее жизнедеятельности рассматриваются групповые параметры, такие как, численный состав, руководство и лидерство, коммуникативная структура, групповая задача и др. Этими параметрами, в отличие от внутренних условий развития личности, можно управлять (например, изменение количественного состава группы, смена руководства), что является эффективным способом психологического воздействия на группу.

Изменение внешних естественных условий жизнедеятельности человека, группы также является важным направлением воздействия. Однако, преобразование социально-экономических, политических, социально-психологических и других условий чаще всего оказывается объективно невозможным, что ограничивает сферу применения данного направления воздействия.

В этом отношении тренинговая группа имеет некоторые преимущества, по сравнению с естественными группами, так как существует реальная возможность организовывать необходимые для эффективного обучения условия функционирования тренинговой группы. К таким условиям можно отнести: количественный состав тренинговой группы, композицию группы (по возрастному, профессиональному, психологическому и другим признакам), добровольность участия, групповые нормы, стратегия поведения ведущего, продолжительность и структура обучения. В большинстве случаев ведущий тренинга может управлять этими условиями, например, целенаправленно осуществлять подбор участников по определенным признакам, "внедрять" групповые нормы и контролировать их выполнение, изменять структуру обучения в зависимости от контингента участников или задач обучения и т.д.

В литературе по групповому социально-психологическому тренингу и

групповой психотерапии описано большое количество факторов, определяющих успешность обучения или психотерапии [4], [15]. Разные авторы приводят различные классификации факторов, среди которых упоминаются такие как; альтруизм, групповая сплоченность, идентификация, вселение надежды, поддержка, подражание, наблюдение за переживаниями других и т.д. Однако необходимо учитывать ряд обстоятельств, которые ограничивают количество наиболее действенных факторов обучения. Во-первых, некоторые факторы реально могут не способствовать успешному обучению, а в некоторых случаях, его блокировать. Например, высокая сплоченность группы может означать постоянное схождение мнений участников тренинга по тем или иным вопросам, что ведет к одностороннему видению проблемы и способов ее решения, к выдаче со стороны группы недифференцированной обратной связи какому-нибудь участнику. Во-вторых, ряд факторов может не проявиться в процессе обучения или же являться следствием действия других факторов (например, альтруизм). В-третьих, в процессе проведения тренинга ведущему сложно учитывать и одновременно управлять большим количеством факторов.

Поэтому, при проведении тренинга можно ограничиться тремя наиболее важными факторами: поддержка, самораскрытие и психологическая обратная связь. Эти факторы связаны между собой и имеют определенную зависимость, которая условно отображена на рис. 1.

Рис.1

Поддержка ----- самораскрытие -----
обратная связь

представление о себе

Поддержка.

Поддержка, как фактор обучения, может использоваться в двух формах: "получение" и "выдача" поддержки.

Получение поддержки, в самой простой форме, проявляется в том, что члены группы слушают и пытаются понять участника. За этим следует его принятие как личности, таким как он есть, вне зависимости от его социального статуса и прошлого. Однако, такое принятие не означает одобрение того, что он делал или делает, не исключает выдачу ему отрицательной обратной связи.

Обеспечение ведущим проявления поддержки является наиболее важным на первых этапах функционирования группы, так как получение участниками поддержки со стороны других создает атмосферу безопасности и ослабляет действие механизмов психологической защиты. В этом случае возрастает активность, восприимчивость участников к мнению друг друга, а также самораскрытие, которое является необходимой предпосылкой для получения содержательной обратной связи. Кроме того, получение поддержки может способствовать формированию более позитивного отношения участника к себе.

Выдача, т.е. оказание поддержки другим членам группы способствует преодолению чрезмерной направленности участника на самого себя, усиливает чувство сопринадлежности к другим. Также выдача поддержки у некоторых участников повышает уверенность и положительное отношение к себе, так как они начинают чувствовать, что могут оказать помощь другим, что от них может зависеть психологическое благополучие других. Следует отметить, что выдача поддержки, в некоторых случаях, выступает не только фактором, но и целью обучения, когда ведущий считает необходимым, чтобы участники тренинга умели в реальной жизни оказывать людям поддержку, в которой они нуждаются.

Самораскрытие.

На основе оказания поддержки появляется возможность для более полного самораскрытия участников в процессе тренинга. Самораскрытие, наряду с самопредъявлением, является важным аспектом личностной представленности человека в общении и понимается как сообщение другим людям личностной информации о себе. При этом такая информация представляется осознано или неосознанно, вербальной и невербальной формами, не только в прямом, но и косвенном виде (например, в косвенных высказываниях или отдельных действиях проецируются социально-психические особенности, проблемы человека). В групповом социально-психологическом тренинге самораскрытие может рассматриваться в двух аспектах.

Во-первых, самораскрытие является необходимым фактором обучения. С одной стороны, самораскрытие человека способствует формированию знаний о нем у других участников группы, что является источником выдачи ему обратной связи, без которой невозможно эффективное групповое обучение. С другой стороны, самораскрытие, само по себе, без последующей обратной связи, способствует обучению, так как высказывание вслух собственных мыслей и переживаний способствует лучшему их осознанию, устранению состояний неопределенности, неуверенности.

Во-вторых, самораскрытие может выступать не только фактором, но и самоцелью обучения (например, в гуманистически ориентированных тренингах). В этом случае участники, например, усваивают позитивные и негативные функции, параметры самораскрытия и обучаются адекватному самораскрытию. Так, параметрами самораскрытия являются: уровень интимности выдаваемой информации, объем открываемой о себе информации, гибкость самораскрытия (способность изменять уровень интимности выдаваемой информации в зависимости от ситуации), продолжительность самораскрытия, аффективное содержание сообщаемой о себе информации (объем позитивной и негативной информации). Как хорошо известно, слишком сильное или слабее самораскрытие в обычных условиях жизни часто приводит к социальной дезадаптации. Поэтому, выделяются критерии "оптимального" самораскрытия с точки зрения адаптации человека: соответствие самораскрытия социальным нормам микро- и макросреды, ситуации, общения, контексту беседы, объекту самораскрытия (друг,

знакомый, незнакомый; разница в возрасте, в социальном статусе) и т.д.

Психологическая обратная связь.

В результате самораскрытия участников происходит накопление знания друг о друге, что обеспечивает возможность для выдачи не только формальной, но и содержательной обратной связи. Она понимается как получение человеком информации о самом себе от партнера по общению, о том как он воспринят этим партнером. '

Точно также, как и самораскрытие, обратная связь в групповом социально-психологическом тренинге рассматривается в двух аспектах.

Во-первых, обратная связь является ведущим фактором обучения, так как она выступает одним из главных источников получения участниками знаний о себе, что является основой для дальнейшего самоизменения. Обратная связь может быть:

- вербальной и невербальной;
- личностной (поступающей непосредственно от партнеров по общению) и аппаратурной (например, обратная видеосвязь, которая обеспечивается видеоаппаратурой);
- конструктивной и деструктивной.

Важное значение в процессе тренинга имеет выдача не только положительной, но и отрицательной обратной связи, которая имеет определённые преимущества, так как побуждает участников к переосмыслению своих неадекватных установок и форм поведения. Когда более или менее часто используется такая связь, то желательно, чтобы ведущий учитывал и обеспечивал следующие условия:

- а) положительные отношения между коммуникатором и реципиентом обратной связи;
- б) обратная связь должна быть равнозначна возможности критикуемого психологически выдержать критику;
- в) группа должна быть сформированной и в ней должна существовать благоприятная психологическая атмосфера.

В противном случае могут возникнуть конфликты, не способствующие продуктивной работе группы, возможен выход отдельных участников из группы.

Еще одним важным моментом обучения является создание условий для продуцирование группой дифференцированной обратной связи, получаемой участником. Это означает, что человек получает разностороннюю, неоднозначную информацию о себе, которая вызывает ориентировочную активность в сравнении и выборе наиболее приемлемой, с его точки зрения, информации. Как уже отмечалось, между самораскрытием и обратной связью существует взаимосвязь, которая отражена в модели, названной "Окно Джохари" (по имени ее создателей Josef Luft & Harrington Ingram). Эта модель представлена на рис. 2.

В этой модели отражена основная закономерность связи, которая заключается в том, что, чем больше и глубже самораскрытие, тем больше информации о человеке получают члены группы и, на этой основе, чем

больше человеку адресована обратная связь, тем вероятнее, что больше знаний он приобретет о самом себе.

Во-вторых, обратная связь может рассматриваться как цель тренинга. Это объясняется тем, что обратная связь считается узловым компонентом процесса общения. Именно характер выдаваемой обратной связи может определять направление и содержание общения (например, возникновение межличностных конфликтов). Поэтому, в некоторых тренингах проводится обучение участников знаниям и навыкам выдачи "оптимальной" обратной связи. Например, участники осваивают элементы конструктивной обратной связи: описательная, а не оценочная форма информации; специфичность, а не обобщенность информации; неотсроченность во времени выдаваемой информации; соответствие обратной связи потребностям, заинтересованности в ней реципиента. Кроме того, может быть направлен на обучение участников умению управлять запросом, получением и выдачей обратной связи (произвольная регуляция по модели "Окно Джохари").

открытая зона	слепая зона
скрытая зона	неизвестная зона

Последний вопрос, который необходимо рассмотреть, относится к средствам изменения человека (группы). В качестве исходного момента для объяснения развития в отечественной психологии традиционно принято использовать принцип деятельности, согласно которому индивид включается в социальную среду через деятельность, проявляется и развивается в деятельности. Деятельность выступает а качестве средства активного усвоения человеком социального опыта. Еще одним средством развития, помимо индивидуальной и совместной деятельности, считается общение, так как во многих случаях человек способен успешно усваивать новые социальные знания только в процессе общения с другими людьми. Поэтому, следующими возможными направлениями психологического воздействия

является специальная организация деятельности, а также совершенствование общения между людьми, что использовалось и используется в настоящее время в психологии и педагогике.

В групповом социально-психологическом тренинге средствами изменения участников также выступает деятельность и общение. В качестве специально организованной деятельности участников используются игровые, дискуссионные методы и методы, основанные на невербальной активности, которыми ведущий может варьировать в широких пределах в зависимости от целей, концепции тренинга и специфики контингента участников. В процессе применения этих методов участники вступают в общение друг с другом. С одной стороны, общение выступает внутренне необходимым условием выполнения заданий (например, проигрывание конкретной ситуации или обсуждение темы), а, с другой стороны, общение является основой для обмена опытом, мыслями и переживаниями (например, выдача и получение обратной связи). При этом, ведущий может прямо или косвенно регулировать процесс общения между участниками. Например, если члены группы часто критикуют (отрицательная обратная связь) какого-то участника, то ведущий может выразить свое несогласие с членами группы и, тем самым, переключить их внимание на себя или может обратить внимание членов группы на то, что они то же не лишены определенных недостатков.

2. Движущие причины и механизм изменения участников тренинга.

Одним из ключевых понятий проблемы развития личности (малой группы) является "движущие причины", которые определяют любое изменение, составляют их исходный момент.

В отечественной психологии, придерживающейся диалектического подхода, сложилась традиция рассматривать противоречия в качестве движущих причин развития, что признается и в зарубежной психологии. Такое понимание функции противоречий берет свое начало от разработанной Ф.В. Гегелем диалектики, центральное место которой занимает закон противоречия как единства взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих противоположностей. Поэтому, целенаправленное воздействие предполагает, наряду с условиями и средствами, управление противоречиями, которое может осуществляться в двух аспектах.

Первый, традиционный, аспект управления противоречиями связан с их профилактикой и преодолением, что является важной практической задачей и достаточно хорошо разработан на теоретическом и практическом уровнях, в частности, в групповом социально-психологическом тренинге.

Второй аспект управления противоречиями состоит, наоборот, в инициировании или обострении имеющихся противоречий в целях обеспечения определенного направления и содержания развития личности (малой группы). В психологии сложилась парадоксальная ситуация, когда с одной стороны, общепринято рассматривать противоречия как движущие

причины развития, а с другой стороны, теория и практика в основном ориентированы на их преодоление. Имеется ограниченное число работ, которые посвящены обострению противоречий в целях психологического воздействия. Вместе с тем, очевидно, что существует ряд важных психологических задач, которые можно более успешно решать с помощью обострения противоречий.

Обострение противоречий в группе, в том числе, и тренинговой группе, предполагает:

- не прямое, а косвенное воздействие, т.е. воздействие через группу, вызывающее активизацию процессов индивидуальной и групповой саморегуляции;
- активизацию рефлексии внутригрупповых процессов и переживаний участников тренинга;
- интенсивное изменение личности (малой группы) [18].

Обострение противоречий обеспечивает интенсивное изменение личности человека в тренинговой группе и более быстрое формирование группы.

В групповом социально-психологическом тренинге и групповой психотерапии в качестве источника изменения личности участника могут стихийно возникать или создаваться различные виды противоречий:

а) противоречие между опытом человека, знанием о самом себе и обратной связью, которую он получает от других участников тренинга (этот вид противоречия является ведущим, так как используется фактически во всех разновидностях тренинга);

б) противоречие между опытом, установками человека и спецификой обучения в тренинговой группе (противоречие между личностью и условиями функционирования группы);

в) противоречие между знаниями, навыками, умениями человека и задаваемыми в тренинге проблемными ситуациями, такими как, например, тематическая дискуссия или игровая ситуация (противоречие между личностью и деятельностью);

г) противоречие между поведением человека в процессе выполнения заданий и поведением других участников или демонстрируемых с помощью видеоаппаратуры моделей поведения (противоречие между активностью личности и активностью других людей);

д) противоречия, возникающие в межличностных отношениях, общении участников (например, противоречия между поведением ведущего и ожиданиями членов группы, что является характерным для психоаналитических тренинговых групп, между стремлением участника к лидерству и его невысоким статусом в группе).

Однако следует иметь в виду, что обострение противоречий необходимо сочетать с их сглаживанием. Например, ведущий должен обеспечивать относительное равновесие между испытываемым участником ощущения неуспеха (обострение противоречий) и успеха (сглаживание противоречий) в процессе выполнения заданий.

В качестве механизма изменения личности участника (группы) выступают процессы дезинтеграции, возникающие за счет активизации противоречий, и процессы интеграции, которые проявляются в случае сглаживания противоречий[17]. Этот механизм изначально обозначен в основном законе диалектики - единство взаимоисключающих (дезинтеграция) и одновременно взаимопредполагающих (интеграция) противоположностей. Следует отметить, что обозначенный механизм изменения психики человека недостаточно изучен в психологии. Вместе с тем, знание о действии такого механизма и его последствиях является важным условием успешного проведения любого вида группового социально-психологического тренинга. Этот механизм, в скрытой форме, отражен в выделенной Левиным модели изменения личности участника тренинга:

1) **"Оттаивание"** (дезинтеграция) - снижение устойчивости, силы социально неадекватных установок и форм поведения, что, например, осуществляется за счет создания противоречия между опытом человека, гаданием о самом себе и обратной связью, которую он получает от других участников тренинга.

2) **"Изменение"** - участники тренинга пробуют изменить свои неадекватные установки и формы поведения посредством включения в выполнение тех или иных заданий (например, в игровые ситуации).

3) **"Закрепление"** (интеграция) - стабилизация, закрепление тех установок и форм поведения, которые являются наиболее оптимальными с точки зрения адекватности поведения в тех или иных ситуациях (на этом этапе, например, используются различные игровые методы) [8].

Когда поднимается вопрос о механизме изменения личности (группы), то необходимо учитывать следующие соображения. Во-первых, не следует вкладывать в понятие «дезинтеграция» отрицательный эмоционально-психологический смысл, так как дезинтеграция является необходимым этапом качественного изменения любой системы, в том числе, личности. Во-вторых, было бы упрощенным рассматривать процессы интеграции и дезинтеграции как последовательно следующие друг за другом. Не менее возможным является то, что эти процессы протекают одновременно [17]. Например, выраженное рассогласование между "образом-Я" и обратной связью (дезинтеграция), которую получает участник, может привести к усилению его самоидентификации (интеграция). Нарушение в процессе тренинга сформировавшегося "образа-Я" (дезинтеграция) часто сопровождается усилением идентификации участника с ведущим, членами группы или зависимости от них (интеграция). В тренинговой группе, особенно более многочисленной, могут возникать подгруппы, что свидетельствует, с одной стороны, об интеграции людей внутри подгрупп, а, с другой стороны, об относительной дезинтеграции группы в целом.

Главный вопрос заключается в том, чтобы ведущий мог учитывать и управлять, в соответствии с целью тренинга, действием указанного механизма изменения личности участника тренинга.

4. МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

В групповом социально-психологическом тренинге и групповой психотерапии могут применяться три основные группы методов:

- *дискуссионные методы;*
- *игровые Методы;*
- *методы, основанные на невербальной активности участников.*

В одних случаях, некоторые из этих методов могут выступать ведущими или единственными в рамках конкретного тренинга или сеанса (например, в психоаналитических тренингах ведущим является метод биографической дискуссии, в поведенческом тренинге - игровой метод). В других случаях гибко используется сочетание разных методов, например, игровой метод сочетается с дискуссионным методом. Стратегия выбора методов определяется теоретической ориентацией ведущего и видом тренинговой группы, целями и концепцией обучения, а также, рядом дополнительных факторов, таких как, продолжительность обучения, специфика контингента участников и т.д. В конечном счете отбор методов должен зависеть не от их "популярности" или "экстравагантности", не от принципиальной приверженности ведущего определенной теоретической ориентации, а от конечной эффективности применения методов в соответствии с поставленными целями.

Следует отметить, что некоторые методы первоначально разрабатывались в рамках определенного направления группового тренинга или групповой психотерапии, где ставились свои специфические цели воздействия, разрабатывалась своя концепция личности и модель изменения человека, которые предполагали создание соответствующих методов и приемов воздействия (например, транзакционный анализ или психодрама). Однако, практика показала, что приемы воздействия, созданные в рамках одного вида тренинга, могут эффективно использоваться в других формах тренинга, вне зависимости от теоретических положений того направления, а русле которого были разработаны эти приемы. Например, приемы "монолог", "обмен ролями", "зеркало" и др., созданные в психодраме, активно используются в различных разновидностях группового социально-психологического тренинга.

Еще один вопрос, на который надо обратить внимание, заключается в том, что обозначенная классификация методов тренинга в определенном отношении является условной. Прежде всего это касается игровых методов и методов, основанных на невербальной активности, так как некоторые разновидности методов последней группы, например, психогимнастика, безусловно содержат в себе элементы игры.

1. Дискуссионные методы.

В групповом социально-психологическом тренинге и групповой психотерапии применяются три разновидности дискуссионного метода:

- биографическая дискуссия;

- тематическая дискуссия;
- интерактивная дискуссия.

Биографическая дискуссия, как правило, применяется в групповой психотерапии (например, в психоаналитических группах, психодраме). При проведении такой дискуссии в центре внимания группы находится конкретный человек, который рассказывает о своем прошлом, своих неприятных мыслях, переживаниях, а члены группы, в последующем обсуждении, пытаются помочь человеку выделить его внутриличностные проблемы и, на основе этого, более глубоко их осмыслить. Таким образом, группа отделяет отдельные фрагменты биографии человека и анализирует его проблемы "впрямую".

В тематической дискуссии в центре внимания группы находится не конкретная личность, а определенная тема. В этом случае, в отличие от биографической дискуссии, личные проблемы участников актуализируются и рассматриваются опосредованно, так как в процессе обсуждения темы происходит косвенная проекция индивидуально-психических качеств и проблем высказывающихся участников. Это дает определенные преимущества данному виду дискуссии, так как, во-первых, в процессе сеанса участники могут содержательно рассмотреть ряд актуальных для них тем и, тем самым, осмыслить свои проблемы, во-вторых, снижается уровень напряженности в работе группы, по сравнению с биографической дискуссией, когда надо открыто высказываться о себе, в-третьих, повышается вероятность участия в дискуссии тревожных, неуверенных участников, которые боятся из чувства стыда прямо высказываться о своих проблемах.

Когда в тренинге используется тематическая дискуссия, то необходимо учитывать ряд вопросов:

а) Организация дискуссии, которая может иметь различные формы: весь сеанс проводится в форме тематической дискуссии; в процессе проведения обычного сеанса предполагается обсуждение некоторых тем, которые ведущий заранее формулирует, а затем предлагает участникам для обсуждения; в процессе проведения обычного (недискуссионного) сеанса участники стихийно формулируют темы для обсуждения.

б) К выбираемым темам дискуссии должны предъявляться определенные требования - тема (проблема) должна соответствовать интересам и возможностям участников, но не быть слишком легкой и предполагающей однозначного решения. Если тема актуальна, но является сложной для участников, например, из-за отсутствия у них определенных психологических знаний, то ведущий может дать некоторую информацию, необходимую для последующей дискуссии.

в) Выбор конкретной темы для обсуждения определяется общей целью тренинга и общей темой сеанса.

г) Некоторые ведущие считают, что после выбора темы желательно выдерживать паузу, в течение которой каждый участник может обдумать тему и, таким образом, начинающие обсуждение не оказывают существенное

влияние на мнение тех участников, которые будут высказываться позже.

д) При проведении дискуссии, ведущему желательно поддерживать ее конструктивный характер - равноправие участников в плане высказывания собственного мнения, активность и включенность каждого участника в обсуждение, дискуссия должна проходить на фоне преобладания положительных отношений между участниками.

Отличительной особенностью интерактивной дискуссии является то, что в центре внимания группы находится не конкретный человек или тема, а тренинговая группа, когда вся активность участников направлена на анализ внутригрупповых процессов. Такая разновидность дискуссии чаще всего используется, например, в Т-группах.

Выделяют две разновидности интерактивной дискуссии: неструктурированная и структурированная. Неструктурированная дискуссия заключается в том, что ведущий не вмешивается в работу группы, не дает никаких заданий для участников. Создаваемая таким образом ситуация неопределенности вынуждает участников предпринимать какие-то действия (вербальные или невербальные), которые послужат в качестве предмета последующего обсуждения. В структурированных дискуссиях ведущий первоначально предлагает группе, в соответствии с темой сеанса, какое-нибудь задание (например, игровую ситуацию), выполнение которого предполагает взаимодействие участников. Далее, на основе наблюдения за этим взаимодействием, участники начинают его анализировать. Вместе с тем, следует отметить, что практически во всех случаях использования тех или иных заданий, не обязательно предполагающих взаимодействие, а, иногда, ограничивающихся лишь поведением конкретного участника, необходимо проведение группового обсуждения результатов выполненного задания.

Продолжая изложение интерактивной дискуссии, необходимо отметить, что в ряде случаев ведущие используют специальные приемы, предназначенные для более наглядного, выразительного выделения взаимодействия между участниками. К таким приемам относятся: социограмма, построенная на основе применения метода социометрии; "пространственная социограмма"; "интеракционные графики", для построения которых используются различные критерии межличностного выбора и межличностного восприятия.

2. Игровые методы.

Прежде, чем обозначить основные игровые методы тренинга, необходимо определиться в понятии "игра", функциях и отличительных признаках игровой деятельности.

По определению Д.Б.Эльконина, игра представляет собой такую деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения (правила и нормы взаимоотношений) между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Игра, как вид деятельности, позволяет человеку успешно усваивать содержание новой деятельности (формы поведения), является средством проявления его творческих возможностей, облегчает адаптацию человека к новым, незнакомым для него условиям.

В качестве отличительных признаков игровой деятельности, которые играют важное значение в групповом социально-психологическом тренинге, относятся:

а) Условность игры: участники тренинга действуют в рамках условной реальности (что они вполне осознают), которая имеет свои правила в отличии от правил реальной жизни. Одни авторы считают, что необязательно стремиться к максимальному воссозданию в тренинговых ситуациях реальных условий, так как игра -это свободная импровизация, искусство, создающее интерес у участников. Другие авторы утверждают, что по своему содержанию игровая ситуация должна быть в максимальной степени приближена к реальной ситуации.

б) Символичность игры: участников игры не сковывает боязнь нанести своими действиями моральный и материальный ущерб себе и своим партнерам по общению, боязнь совершить ошибку, которая поставит их перед необходимостью несения ответственности. В игре можно преодолеть то, что кажется непреодолимым в реальной жизни. В результате этого появляется возможность для принятия более рискованных решений, экспериментирования со своим поведением.

в) Неопределенность игры: межличностные игры, чаще всего, не имеют однозначно предсказуемого развития, что лишает участников тренинга возможности использования четких алгоритмов принятия решения и вынуждает их применять находчивость и сообразительность.

г) Пространственно-временная обособленность игры: в игре пространство и время как-бы "сжимаются", что делает игру динамичной и насыщенной событиями.

д) Ролевая неограниченность игры: участники могут выступать в различных ролях, о многих из которых у них не имеется достаточных представлений, что позволяет, с одной стороны, лучше понять людей играющих эти роли, а, с другой стороны, расширить собственный репертуар ролей.

По большому счету можно выделить два вида игровых методов, которые используются в обучении взрослых людей:

1. **Операционные (деловые) игры**, в которых предпочтение отдается инструментальному, т.е. предметно-профессиональному аспекту обучения и не предусматривается обучение общению. В таких играх имеется заранее подготовленный сценарий, в который заложен более или менее жесткий алгоритм принятия решения, четкие критерии оценки принятого решения (правильно - неправильно). Как правило, такие игры проводятся среди руководителей, что наиболее популярным было в 1980-х годах. К основным разновидностям операционных игр относят: анализ конкретных - ситуаций, ролевые и имитационные игры, которые по своему содержанию существенно отличаются от игр, применяемых в групповом тренинге или групповой психотерапии[12].

2. **Межличностные (социально-психологические) игры** направлены на формирование коммуникативной компетентности, изменение личности

человека и активно используется в групповом социально-психологическом тренинге. В межличностных играх часто отсутствует жесткий алгоритм поведения, четкие критерии анализа и оценки его адекватности, могут существовать несколько возможных правильных вариантов принятия решения, поведения в игровой ситуации. На практике используются три вида межличностных игр:

- ситуационные игры;
- игры психодрамы и социодрамы;
- игры транзакционного анализа.

В литературе достаточно подробно излагается содержание этих игр, поэтому нет необходимости останавливаться на детальном их описании [2], [9], [113], [15], [19].

Ситуационные игры предназначены для формирования социально-психологических знаний, навыков и умений, необходимых для адекватного поведения человека в конкретных жизненных ситуациях, которые моделируются в тренинге. Например, ситуация встречи безработного с работодателем, ситуация конфликта начальника с подчиненным. Ведущий может, разрабатывать различные игровые ситуации, варьировать степень их сложности в зависимости от целей тренинга.

Игры психодрамы (социодрамы) и транзакционного анализа разработаны в рамках соответствующих направлений групповой психотерапии, которые, как уже указывалось, основываются на определенных концепциях личности и моделях ее изменения. Вместе с тем, отдельные игровые приемы могут успешно применяться в различных формах группового тренинга, что и наблюдается на практике. Например, из психодрамы заимствуются и применяются в классическом или модифицированном виде такие приемы, как "обмен ролями", "зеркало", "волшебный магазин", "идеальный другой" и т.д. В соответствии с основными положениями транзакционного анализа в групповом тренинге мог/т отрабатываться в различных игровых ситуациях те или иные виды транзакций, изменение "состояний" личности участников.

3. Методы, основанные на невербальной активности.

Методы, основанные на невербальной активности, реже используются, по сравнению с дискуссионными и игровыми методами, в групповом социально-психологическом тренинге, так как, во-первых, являются достаточно специфическими, а, во-вторых, некоторые из них в большей степени предназначены для решения психотерапевтических задач и, поэтому, чаще применяются в индивидуальной и групповой психотерапии. Выделяют три основных вида таких методов:

- Психогимнастика.
- Танцевальный метод.
- Метод художественного самовыражения.

Психогимнастика представляет собой комплекс различных приемов,

направленных на организацию невербального проявления личности и общения участников. В практике группового социально-психологического тренинга этот метод чаще используется как вспомогательный метод, хотя некоторые ведущие применяют его как основной.

Как вспомогательный метод психогимнастические упражнения могут использоваться в трех аспектах:

Во-первых, психогимнастические упражнения могут применяться на этапе разминки, в процессе проведения и в завершении сеанса (в целях снятия напряжения, уменьшение психологической дистанции, активизации участников). Например, выразить определенное чувство посредством прикосновения к другому участнику, вращение участника в кругу группы, вывести партнера из психического равновесия (например, заставить улыбнуться), ходьба по росе, против ветра и т.д.

Во-вторых, психогимнастические упражнения можно использовать как средство экспрессдиагностики участников. Например, характер выполнения упражнения "сесть на стул, занятый другим человеком" дает представление, хотя и общее, о типичных способах достижения человеком цели в ситуации противоречия интересов, а выполнение упражнения "встреча спешащих людей на узкой дороге" дает информацию о вежливости, уступчивости или, наоборот, бесцеремонности человека.

В-третьих, психогимнастические упражнения можно использовать для формирования некоторых невербальных навыков, важных с точки зрения целей конкретного тренинга.

В случае, если психогимнастика выступает основным методом обучения, то структура каждого сеанса состоит из трех частей.

Подготовительная часть направлена на повышение физической ловкости и подвижности, снятие напряжения, формирование готовности к выразительному невербальному самопроявлению участников.

Пантомимическая часть является самой главной и занимает большую часть времени. На этом этапе ведущий задает темы, которые участники должны выразить своими невербальными движениями. Темы могут быть предназначены для индивидуального исполнения ("какой я есть", "каким бы я хотел быть"), парного исполнения ("встреча на узкой скамье", "конфликт между друзьями") или для всей группы ("группа на тонущем корабле"). После исполнения темы следует обсуждение.

Заключительная часть предназначена для расслабления, снятия напряжения, которое возникло на предыдущем этапе.

Танцевальный метод является ведущим в такой разновидности групповой психотерапии, как танцевальная терапия, где различные виды танца используются для расширения сферы осознания участниками возможностей собственного тела, обучения управлению своим телом (в частности, невербальными движениями), развития навыков телесного самовыражения в общении. Существуют более конкретные цели танцевальной терапии, которые достаточно полно описаны К.Рудестамом [15]. Танцевальный метод является достаточно специфическим и, поэтому, в

групповом социально-психологическом тренинге, преследующем иные цели, по сравнению с танцевальной терапией, может быть использован для решения ограниченного круга задач. Например, этот метод можно применить для преодоления неуверенности, застенчивости человека по отношению к противоположному полу в процессе быстрых и медленных танцев с различными партнерами.

Метод художественного самовыражения наибольшее применение имеет в психотерапии искусством. Существуют различные конкретные способы художественного самовыражения: рисование, лепка, моделирование с бумагой (оригами), деревом, камнями, создание художественных произведений, коллекционирование, пение, общение с природой и др.[3], [4], [15]. Метод художественного самовыражения выполняет различные функции (творческая, деятельностная, сублимационная, проективная) и, поэтому, может быть использован в различных целях.

Творческая функция заключается в том, что художественная активность является средством актуализации творческих возможностей человека, средством его самореализации, в результате чего повышается самоуважение, самооценка человека. Деятельностная функция позволяет человеку отвлечься от чрезмерной концентрации на собственной болезни или болезни родственников, поддерживает в нем оптимизм, интерес к жизни. Сублимационная функция обеспечивает выражение деструктивных тенденций (например, агрессия) в социально приемлемой форме, т.е. в форме рисования, лепки, сочинения стихов и т.д. Проективная функция стимулирует проявление в художественном творчестве индивидуально-психических особенностей человека, его проблем, переживаний, что способствует их лучшему осознанию.

В групповом социально-психологическом тренинге чаще всего используется проективная функция художественного самовыражения в виде такого метода, как проективный рисунок. Он может использоваться на различных этапах тренинга как метод экспресс-диагностики каждого участника или группы в целом. Например, на начальном этапе функционирования группы участникам трудно сразу вербализовать свои личностные проблемы. Проективный рисунок позволяет же участникам лучше выразить свои трудноосознаваемые проблемы.

Существует две фазы проективного рисования: "рисовательная" и "дискуссионная".

"Рисовательная" фаза - создание рисунка - длится, как правило, не более 10-15 минут. Способ изображения может быть различным и ведущий подчеркивает, что художественная ценность рисунка не имеет особого значения. На обратной стороне рисунка автор указывает свое имя. Темы для проективного изображения задаются в соответствии с целями тренинга или общей темой сеанса. Например, "Я-реальное" и "Я-идеальное", "Что мне мешает успешно общаться", "Что мне помогает общаться", "Я и группа", "Я на работе".

Формы рисования могут быть различными: индивидуальное рисование,

"разговорное" рисование (партнеры общаются с помощью рисования), дополняющее рисование, совместное рисование.

"Дискуссионная" фаза заключается в обсуждении рисунков, которое может происходить в двух формах: во-первых, производится разбор каждого рисунка по отдельности без предварительного указания автора, которому слово предоставляется в последнюю очередь, во-вторых, все рисунки выставляются одновременно, чтобы можно было сравнивать, находить общее и разное в содержании рисунков. Проективный рисунок позволяет лучше узнать не только его автора, но и других членов группы, которые в процессе анализа смысла рисунка раскрывают собственные психические качества и проблемы.

В отличие от существующих проективных тестов (например, "несуществующее животное"), где имеются более или менее четкие алгоритмы обработки и интерпретации результатов, интерпретация проективного рисунка, применяемого в групповом тренинге, произвольна.

Лекция 9. Тренер и группа

- 1. Требования к тренеру. Проблемы подготовки и аттестации специалистов-тренеров**
- 2. Этические проблемы в контексте группового тренинга**

1. Требования к тренеру. Проблемы подготовки и аттестации специалистов-тренеров

Требования к тренеру — один из аспектов проблемы эффективности тренинга. Однако этот вопрос требует отдельного рассмотрения, так как тесно связан и с другими проблемами. В частности, с проблемой подготовки специалистов.

Рассматривая выделенную проблему, Бачков И. В. обращает внимание на то, что в большинстве тренинговых групп никак не обойтись без специально подготовленного ведущего, который отвечает за результаты процессов, происходящих в тренинге, и получает деньги за выполнение данных профессиональных обязанностей. По его мнению, именно личность психолога (а не уровень его профессиональной подготовки или подход, им проповедуемый) является важнейшим фактором, определяющим успешность или неуспешность тренинга (*Бачков И. В., 2003*). В одной из последних работ он отмечает, что психологический тренинг — это такая штука, в которой «личностное вложение» играет первостепенную роль (*Бачков И. В., 2005*).

Битяпова М. Р. обращает внимание на то, что каждая модель групповой работы несет на себе мощный отпечаток личности ее создателя, каждая реализует его видение человеческих отношений, его личный «жизнезамышляющий» (В. М. Розин) проект. Она подчеркивает, что за многими методами, применяемыми психологами, стоит их представление о ценностях и смыслах человеческой жизни, о допустимых способах их достижения, об «идеальном», с психологической точки зрения, человеке.

Применяемый тренером метод транслирует участникам группы личный проект психолога, часто — в полускрытом виде. По ее мнению, он скрывает его не потому, что желает управлять другим человеком, а потому, что и сам не всегда полностью осознает транслируемый проект (*Битянова М. Р.*, 2004).

Кондрашенко В. Т. и Доской Д. И. приводят слова Джона Богарта, который довольно точно подметил, что «идеальный руководитель Т-группы представляет собой сочетание иудейской праматери, примерного отца, святого пророка и Мефистофеля» (*Bogait*, 1966).

По их мнению, хороший тренер — это тот, кто верит в групповую мудрость и способность участников самостоятельно выбраться из трудных ситуаций, которые они сами себе создают. Они считают, что роль руководителя состоит в том, чтобы вовлечь участников в совместную работу по исследованию их взаимоотношений и поведения, организовать групповой процесс, а потом незаметно устраниться от директивного руководства.

По их мнению, общая ошибка всех руководителей Т-групп заключается в стремлении активно включиться в групповой процесс, «вытянуть» группу из тупиковой ситуации, что только мешает группе реализовать свои резервные возможности.

В то же время данные специалисты подчеркивают, что устраниться от руководства — не означает утратить контроль над ситуацией. Профессиональный тренер всегда остается центральной фигурой, что позволяет ему направлять групповой процесс в нужное русло.

Здесь же обращается внимание на ряд особенностей в стратегии и тактике работы тренера.

В тех случаях, когда работа в Т-группе ограничена во времени (наша действительность!), меняется и роль наставника. Руководитель такой «краткосрочной» группы должен быть более активен, чаще вступать в конфронтацию с участниками, обеспечивать обратную связь.

Т-группа с укороченным сроком действия чаще всего бывает «структурированной». В такой группе руководитель задает тон занятиям (дает конкретное задание, ситуацию), а группа вырабатывает свой вариант решения. «Запланированность действий», хорошо зарекомендовала себя при решении различного рода конфликтных ситуаций.

Противоположностью «структурированной» группе может служить так называемая тэвистокская модель группы. Она была предложена Уилфридом Байоном в 1959 г., а название группы происходит от Тэвистокской клиники и Тэвистокского института человеческих отношений в Лондоне, где Байон занимался исследованием так называемых «малых учебных групп» (*Шоп*, 1959).

Основное внимание в этих группах сосредоточивается на индивидуальном развитии и уникальности каждой личности. В тэвистокской группе в качестве допущения принимается, что высказывания одного участника и его поведение, отраженное в групповом зеркале, разделяются и другими участниками, а сама группа ведет себя как взаимосвязанная система, в которой целое оказывается чем-то большим, нежели сумма его частей.

Руководителю в тэвистокской группе Байона отводится пассивная роль. В то время как члены группы исследуют особенности собственного поведения, руководитель группы остается в тени (Кондратенко В. Т., Донской Д. И., 1993, с. 391).

Анализ специальной литературы показывает, что большинство авторов, рассматривая вопрос о требованиях к ведущему, месте и роли тренера, отмечают зависимость его ролевых позиций от целей тренинга. В этом контексте выделяются такие его функции, как:

- эксперт;
- эталон;
- руководитель (тредер, обучающая фигура и т. п.);
- аналитик;
- комментатор;
- посредник;
- «один из нас», равный со всеми участник и т. п.

В частности, Т. Высокинська-Гонсер, рассматривая данную проблему в контексте задач групповой психотерапии, обращает внимание на двойственные критерии поведения ведущего группы, которые связаны с такими аспектами его деятельности, как:

- директивность-недирективность;
- определенность-неопределенность высказываний;
- степень активности (прагматические аспекты, проявляющиеся в вербальной активности);
- анонимность-самораскрытие и выражение положительных или отрицательных отношений (экспрессивные аспекты, связанные с его личностью).

На основе указанных характеристик Т. Высокинська-Гонсер предлагает такие роли ведущих групп, как: *технический эксперт, инициатор, дидактик, опекун, товарищ, поверенный* (Высокинська-Гонсер Т., 1990, с. 160-171).

В этой ролевой классификации, как подчеркивает И. В. Вачков, отражена теоретическая концепция автора, согласно которой факторами преобразования личностных нарушений в группе являются *социальное научение и специфика отношений между терапевтом и участниками группы* (Вачков И. В., 2000).

Анализируя проблему требований к тренеру, нельзя обойти такой традиционный вопрос, как *стили руководства группой*. Здесь специалисты используют как классическую классификацию стилей управления малой группой: *авторитарный, демократический, попустительский*, так и понятия, заимствованные из практики психотерапевтической работы — *директивный-не-директивный*.

Вопрос о стилях руководства, осуществляемых ведущим в группе, тесно связан с ролями, в которых он (ведущий) выступает, — с одной стороны, а с другой — с его личностными особенностями.

Вопрос о предпочтительности того или иного стиля руководства в группе не имеет однозначного решения. В частности, установлено, что при

определенных условиях эффективна авторитарность в управлении группой:

- 1) когда задача группы жестко структурирована;
- 2) когда члены группы испытывают сильный стресс;
- 3) когда динамика группы настолько неясна для участников, что они не могут точно и полно осознать, что происходит (*К. Рудестам*, 1993).

Дж. Коттлер и Р. Браун, рассматривая проблемы группового консультирования, обращают внимание на следующее.

«Различия существуют не только между отдельными видами групповой работы, но и в стилях руководства группой, каждому из которых соответствует свой набор целей. Кори (*Corey*, 2000) ставит вопрос о том, как лучше всего действовать ведущим — как фасилитаторам, учителям, психотерапевтам, катализаторам, дирижерам или просто более опытным членом группы.

В то время как одни подходы сфокусированы на достижении групповой цели, заключающейся в построении большего доверия, близости и взаимной открытости, другие подходы полностью игнорируют групповые цели, помогая, вместо этого, каждому отдельному члену группы в достижении личных целей.

...Существует также множество теорий, предопределяющих поведение ведущих групп. Некоторые консультанты склоняются к использованию более директивных моделей обучения, которым отдают предпочтение когнитивные/поведенческие теории; другие же консультанты предпочитают опираться на модели, основанные на переживаниях, развиваемые в рамках гештальтской, экзистенциальной и гуманистической философии. Спустя некоторое время, возможно, вы захотите ознакомиться с источниками, предлагающими более подробное рассмотрение теорий группового консультирования (*Corey*, 1999; *Gladding*, 1999), или вместо этого решите сосредоточить внимание на изучении более интегративной модели.

Как отмечает Бачков И. В., практика работы показывает, что на начальном этапе многие группы тяготеют к тому, чтобы их четко структурировали и чтобы ими жестко управляли. Это действительно бывает необходимо для преодоления начальной скованности и тревожности и ускорения запуска группового процесса. Вместе с тем опытный руководитель находит возможности постепенного «ослабления вожжей» и передачи функций управления самой группе.

Другой — «попустительский» стиль вполне приемлем в группах клиент-центрированной терапии роджерсианского толка, в психоаналитической группе.

По мнению И. В. Вачкова, нельзя проводить прямых параллелей между стилями управления группой и конкретными тренинговыми школами. Гораздо теснее связь стиля руководства и личностных особенностей ведущего. Кроме того, изучение опыта квалифицированных ведущих обнаруживает их умение гибко варьировать стиль руководства в зависимости от конкретных ситуаций развития группы (*Вачков И. В.*, 2000).

Нет единства мнений и по поводу характеристик личности группового

тренера, хотя анализ различных точек зрения показывает наличие достаточно большого числа совпадений в выделенных конкретных свойствах.

В. Т. Кондратенко и Д. И. Донской пишут о том, что для того, чтобы стать неформальным лидером, нужно обладать определенными личностными качествами. В то же время, также ясно и то, что ни одна, даже самая яркая, черта личности еще не может определить личность, а тем более ее лидерские качества. Однако мало кто из специалистов удерживается от того, чтобы не выделить какие-либо качества, которые, по их мнению, необходимы для лидера (В. Т. Кондратенко, Д. И. Донской, 1993, с. 379).

Для примера приведем некоторые из таких попыток:

С. Славсон (S. Slavson, 1962) выделяет следующий набор качеств, необходимых для лидера: *уравновешенность, рассудительность, зрелость, сила «Я», высокий порог возникновения тревоги, восприимчивость, интуиция, эмпатия, богатое воображение, решительность, желание помочь людям, терпимость к фрустрациям и неопределенности.*

К. Рудестам специфическими лидерскими качествами считает: *энтузиазм, умение убеждать и подчинять себе окружающих, уверенность в себе и ум.*

Он пишет о том, что руководитель в группах роста и в терапевтических группах должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций. Также он обращает внимание на следующее:

«С одной стороны, с развитием самосознания, ростом опыта и знаний о групповой и индивидуальной динамике возрастает надежность интуиции. Концептуальные рамки, метод осмысления руководителем наблюдаемых им элементов поведения могут служить ему основой для проверки чувств и надежности интуиции. С другой стороны, концептуальные рамки и методы, используемые без учета интуиции и чувств, могут вести к ригидному, негибкому стилю руководства. Эффективное руководство группой предполагает правильный выбор стиля руководства и широкий спектр творческих умений» (1993, с. 50).

Высказывая свое мнение по поводу решения проблемы подготовки профессиональных тренеров, Г. Сартан пишет о том, что в результате многолетнего опыта обучения тренеров были выделены необходимые *базовые знания и умения для проведения групп:*

- ◆ базовое психологическое образование и дополнительное обучение в одной из психотерапевтических школ;
- ◆ знание динамики групповых процессов и умение управлять ими;
- ◆ необходимые личностные качества и навыки в ведении групп.

Среди основных направлений в подготовке тренеров по формированию *личностных качеств и навыков* здесь выделяют следующие.

- ◆ формирование системы ценностей тренера;
- ◆ построение целей и адекватное умение придерживаться их в ходе тренинга,
- ◆ отношение тренера к себе, своим возможностям;

- ◆ осознание своих ограничений;
- ◆ профессиональное общение тренера;
- ◆ отношение тренера к критике;
- ◆ состояние покоя и азарта тренера;
- ◆ настройка тренера на группу;
- ◆ сочувствие, смелость и самоотверженность тренера;
- ◆ скорость и темп работы тренера в группе;
- ◆ влияние тренера на изменения в группе.

Для аттестации работы тренеров выделяются следующие критерии профессии тренера

- ◆ наличие истинной уверенности;
- ◆ умение использовать групповой опыт;
- ◆ решение проблем группы, а не своих;
- ◆ энергетическая взаимосвязь с группой;
- ◆ развитая интуиция;
- ◆ наличие нескольких позиций восприятия;
- ◆ разделение ответственности с группой (*Сартан Г.*, 2004). Вачков И.

В. на основании обобщения многочисленных исследований профессионально важных личностных черт групповых ведущих выделяет следующие личностные черты руководителя тренинговой группы:

- ◆ концентрация на клиенте, желание и способность ему помочь;
- ◆ открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, гибкость и терпимость,
- ◆ эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта,
- ◆ аутентичность поведения, т. е. способность предъявлять группе подлинные эмоции и переживания;
- ◆ энтузиазм и оптимизм, вера в способности участников группы к изменению и развитию;
- ◆ уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции,
- ◆ уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей,
- ◆ потребностей, мотивов;
- ◆ богатое воображение, интуиция;
- ◆ высокий уровень интеллекта (*Вачков И. В.*, 2000).

Дж. Коттлер и Р. Браун в контексте проблем группового консультирования выделяют вопрос о специфических навыках ведущего и приводят достаточно наглядную таблицу (см. приложение 10), в которой представлены 22 навыка, дано их подробное описание, обозначены цели и желаемые результаты таких навыков (*Коттлер Дж., Браун Р.*, 2001, с. 258-259).

2. Этические проблемы в контексте группового тренинга

Завершая обсуждение выделенной проблемы, наверное, надо обратить внимание на то, что между тренером и группой существует такая же неразрывная связь, как между личностью и обществом. В этом контексте, рассматривая все аспекты данного вопроса, следует опираться как на установленные общие закономерности взаимоотношений между руководителем и группой, так и на специфику конкретных обстоятельств. В частности, какую группу придется вести тренеру, какие перед ним поставлены цели и задачи. В зависимости от этого и будет решаться вопрос о тех или иных требованиях к ведущему.

Особо выделим вопрос об этических проблемах профессиональной деятельности, возникающих при проведении группового тренинга. Естественно, что в основе профессиональной деятельности специалиста лежат не только нравы и обязанности, определяемые определенными нормативными актами, но и своеобразный «кодекс чести», как правило, существующий во всех профессиях. Несмотря на то что в настоящее время в России есть несколько разных по целям и задачам профессиональных сообществ, каждое из них имеет этический кодекс, где определены правила, нарушив которые, специалист очень рискует быть исключенным из его рядов.

Так как данная тема касается всех видов работ практического психолога, то обратимся, прежде всего, к материалам тех работ, в которых рассматриваются *этические проблемы психологической практики в целом*.

К таким работам относится статья Пряжникова Н. С. «Право на нравственность: этические проблемы практической психологии», в которой автор выделяет следующие уровни этических регуляторов деятельности практического психолога:

- ◆ правовой;
- ◆ моральный;
- ◆ нравственный.

В контексте целей нашего пособия важно, что автор видит смысл нравственного поиска психолога в его непосредственной профессиональной деятельности, в работе с конкретными учащимися (клиентом), классом, родителями, коллегами (Пряжников Н. С, 1999).

Некоторые специалисты органично включают проблему этических требований в контекст общего обсуждения принципов, правил и ограничений в работе консультанта, особенностей его взаимоотношений с клиентом.

В частности, Бондаренко А. Ф. рассматривает проблему этических стандартов в контексте места и роли института психологической помощи в конкретных общественных условиях. Вот как он об этом пишет:

«Анализ литературы, обобщение собственного опыта консультативной

работы, опыта коллег, обобщение итогов дискуссий в отечественной периодике последних лет по вопросам этики профессионального поведения консультирующего психолога позволяют сформулировать ряд этических стандартов, следование которым является неременной обязанностью профессионала...

Прежде всего отметим, что психология как профессия подчиняется этическим нормам, общим для любой профессии, относящейся непосредственно к человеку. Это — уважение личности, человеческих прав и свобод, достоинства, надлежащая профессиональная компетенция, совесть, доброжелательность и безусловная установка на благо клиента.

Помимо общих этических требований, в ряде стран выработаны этические стандарты и нормативы, специфичные для практикующих и консультирующих психологов. Одно из первых мест в них принадлежит принципу конфиденциальности, т. е. сохранения личной тайны клиента. Этот принцип заключается не только в неразглашении сведений из личной жизни клиентов, но и в разъяснении клиенту исходных позиций психолога, во избежание утаивания информации, затрагивающей, к примеру, уголовное право. Специфическим этическим нормативом является требование избегать физического контакта с клиентом (кроме предусмотренных технических или процедурных манипуляций), ограничиваясь принятыми в обществе выражениями приветствия (рукопожатие, поклон и т. п.). Экспрессивное проявление со стороны клиента, выходящее за рамки принятого этикета, требует специального анализа.

Особыми требованиями к психологу являются также: избегание, по возможности, социальных контактов со своим клиентом, если последние не предусмотрены процедурой совместной работы; отказ от совместного ведения дел, недопущение манипулирования клиентом или собой со стороны последнего (например, посредством вручения дорогого подарка). Консультирующие психологи должны быть особенно осторожны в том, чтобы не вызвать необоснованных ожиданий или не превысить пределов своей компетенции.

Психолог имеет право отказаться от услуг, если наряду с психологическим вмешательством одновременно осуществляется независимое и не согласованное с психологом иное воздействие на психику.

В случае платной психологической помощи размер гонорара должен быть оговорен заранее с учетом возможностей и взаимной приемлемости вознаграждения. Консультирующий психолог должен быть готов к тому, что клиент не сможет оплатить предоставляемые услуги, и принять решение, не ущемляющее достоинства человека и не лишаящее последнего необходимой психологической помощи.

Клиент имеет право:

- ◆ на выбор психолога;
- ◆ на обсуждение и принятие решения о приемлемости для него того или иного метода психологической помощи;

- ◆ на оценку результатов психологической помощи по ходу ее оказания;
- ◆ на отказ от услуг консультирующего психолога;
- ◆ на ориентировку в концепциях и сроках психологической помощи;
- ◆ на информацию об образовании и квалификации психолога.

Решение о необходимости психологической помощи, как правило, принимает сам клиент» (Бондаренко А. Ф., 2000).

В ряде пособий этические проблемы выделены как специальные. В частности, это касается ряда публикаций по проблемам консультирования (Кочюнас Р., 1999; Колпачников В. В., 1998; Меновицков В. Ю., 1998 и др.).

К сожалению, в работах, посвященных непосредственно проблематике группового психологического тренинга, эта тема практически не затрагивается. В то же время, можно порадоваться за коллег, в этическом кодексе которых выделен этот аспект профессиональной деятельности. В частности, в разделе «Этические основания профессиональной деятельности психолога-консультанта» санкт-петербургские специалисты определили следующие этические основания профессиональной деятельности в тренинге:

«6.01. Создание образовательных и тренинговых программ. Психологи, отвечающие за образовательные и тренинговые программы, должны быть уверены, что программы правильно построены, в них использован весь необходимый материал и они соответствуют требованиям лицензирования, сертификации и другим целям проведения программы.

6.02. Описание образовательных и тренинговых программ. Психологи несут ответственность за образовательные и тренинговые программы, которые они проводят. Проводимые программы должны в своем описании содержать цели, задачи и способы успешного воплощения этих программ. Информация об этих программах должна быть доступна всем заинтересованным сторонам.

6.03. Достоверность и объективность в обучении:

- а) при проведении обучения или тренинга психологи предоставляют обучающимся достоверную информацию;
- б) занимаясь обучением или тренингом, психологи осознают свою власть над обучающимися и делают все возможное, чтобы избежать негативных воздействий на них.

6.04. Ограничения в обучении.

Психологи не обучают использованию методик и других процедур, требующих специальной подготовки, лицензии или экспертизы, лиц, не имеющих этих оснований. Сюда входят гипноз, биологическая обратная связь и проективные методики» (Нормативно-правовые документы..., 2001, с. 222-223).

Литература для самостоятельного чтения

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика — М., 2000, с. 39-40.

2. *Вачков И. В.* Ведущий тренинговой группы // *Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники.* — М., 2000
3. *Высокииьска-Гонсер Т.* Поведение группового психотерапевта // *Групповая психотерапия* / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера.-М., 1990, с. 160-171.
4. *Зайцева Т. В.* Ключевая роль ведущего психологического тренинга в формировании зоны ближайшего развития участников и обеспечении успешности тренинга // *Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга.* — СПб.; М., 2002.
5. *Кондратенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия. - Минск, 1993, с. 391.
- 110 Групповой психологический тренинг
6. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. - СПб., 2001, с. 229, 258-259.
7. *Лидере А. Г.* Психологический тренинг с подростками. — М.,2001, с. 48-51,214-215.
8. Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность педагога-психолога в системе образования (выпуск 1) / Составители Е. В. Шилова, В. П. Иванова, А. К. Колеченко, В. Н. Новоселов. - СПб., 2001.
9. *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // *Психологическая наука и образование.* 1999. № 1.
10. *Сартан Г.* Подготовка профессиональных тренеров // *Вестник практической психологии образования.* 2004. № 1.

Вопросы и задания

1. Какие требования предъявляются к ведущему группового психологического тренинга?
2. Назовите основные проблемы подготовки и аттестации специалистов-тренеров и дайте им краткую характеристику.
3. В чем сущность этических проблем группового психологического тренинга?
4. Назовите основные этические требования к проведению группового психологического тренинга и дайте им краткую характеристику.