

В. Э. Пахальян

ГРУППОВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ



Организация и проведение группового тренинга

Программа и структура тренинга

Процесс группового тренинга

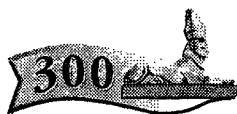
Тренер и группа



В. Э. Пахальян

ГРУППОВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии



Издательская программа

300 лучших учебников для высшей школы

осуществляется при поддержке Министерства образования РФ

ПИТЕР®

**Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск**

2006

Групповой психологический тренинг **Учебное пособие**

Заведующая редакцией (Москва)
Руководитель проекта
Литературный редактор
Художник
Корректоры
Верстка

Т. Калинина
Н. Кулагина
А. Каранова
Е. Дьяченко
С. Беляева, В. Макосий
Т. Ковалева

ББК 88.4

УДК 159.9.018

Пахальян В. Э.

П21 Групповой психологический тренинг: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 224 с.: ил.

ISBN 5-469-01390-1

Учебное пособие представляет собой систематизированное изложение опыта современной теории и практики группового тренинга. В книге отражен разнообразный опыт зарубежных и отечественных специалистов, позволяющий представить себе целостную картину тех проблем, которые решаются при организации и проведении группового психологического тренинга. В приложениях представлены фрагменты текстов публикаций, большая часть из которых труднодоступна читателям, живущим вне крупных городов и культурных центров и вдали от специализированных библиотек. Книга предназначена, в первую очередь, студентам, обучающимся по специальности 031000 «Педагогика и психология». Материалы пособия также могут быть использованы студентами факультетов психологии, обучающимися по специальности 020400 «Психология», молодыми специалистами, начинающими преподавателями, слушателями системы переподготовки кадров и повышения квалификации.

© ЗАО Издательский дом «Питер», 2006

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 5-469-01390-1

ООО «Питер Пресс», Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2:
95 3005 — литература учебная.

Подписано в печать 27.02.06. Формат 60×90/16. Усл. п. л. 14.
Тираж 3500. Заказ № 2279.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906».
195299, С.-Петербург, Киришская ул., 2.
Тел.: (812) 531-20-00, (812) 531-25-55

Оглавление

От автора	5
Глава 1. Теоретические основания организации и проведения группового тренинга	7
Группа как объект и предмет психологической теории и практики	8
Сущность группового психологического тренинга	10
Групповая терапия, коррекция, обучение и групповой тренинг: их общность и различия	15
Цели, предмет и задачи группового тренинга	17
Многообразие видов группового тренинга	24
Литература для самостоятельного чтения	27
Вопросы и задания	28
Глава 2. Методические проблемы группового тренинга	29
Основные методы группового тренинга	30
Место и роль психогимнастики в групповом психологическом тренинге	33
Функции игры в психологическом тренинге	34
Правила и принципы	40
Литература для самостоятельного чтения	46
Вопросы и задания	47
Глава 3. Процедурно-организационные аспекты группового тренинга ...	48
Подготовка к тренингу	49
Формы пространственной организации тренинга	50
Организационные условия проведения группового психологического тренинга	51
Материально-техническое оснащение	52
Требования к группе	53
Литература для самостоятельного чтения	56
Вопросы и задания	56

Глава 4. Программа и структура группового психологического тренинга	57
Работа над программой (сценарием) тренинга	58
Оформление программы психологического тренинга	62
Тренинг ассертивности	63
Тренинг ассертивности	64
Тематический план тренинга «Планирование успешной карьеры»	65
Основное содержание тренинга уверенности в себе	66
Структура тренингового занятия	69
Литература для самостоятельного чтения	74
Вопросы и задания	74
Глава 5. Процесс группового тренинга	75
Групповая динамика	76
Критерии оценки тренинга и его эффективности	88
Умения, приобретаемые в группе	94
Литература для самостоятельного чтения	95
Вопросы и задания	96
Глава 6. Тренер и группа	97
Требования к тренеру. Проблемы подготовки и аттестации специалистов-тренеров	98
Этические проблемы в контексте группового тренинга	105
Литература для самостоятельного чтения	109
Вопросы и задания	110
Литература	111
Приложения	115
Приложение 1. Методы работы тренера	116
Приложение 2. Планирование тренинга с шестиклассниками	124
Приложение 3. Нестандартные и кризисные ситуации в тренинге	129
Приложение 4. Групповая сплоченность и напряжение	144
Приложение 5. Стадии развития группы	147
Приложение 6. Группы со спонтанной и управляемой динамикой	154
Приложение 7. Примеры структуры тренингового занятия	183
Приложение 8. Логика построения группового процесса	190
Приложение 9. Оценка эффективности тренинга	199
Приложение 10. Требования к ведущему	205
Приложение 11. Зачетное задание по курсу «Групповой тренинг: основы организации и проведения»	224



От автора

Несмотря на популярность и достаточную распространенность группового тренинга в практике работы психолога, к настоящему времени в России сложилась несколько необычная ситуация:

- 1) в требованиях к уровню подготовки специалиста Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по основной психологической специальности (020400 «Психология») нет не единого слова о владении методами групповой работы, и в образовательной программе отсутствует учебная дисциплина, освоение которой позволяло бы дать полное и глубокое представление об этом способе психологической практики. В то же время, в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности 031000 «Педагогика и психология», в разделе «Квалификационная характеристика выпускника» обозначено, что специалист должен знать основы социально-психологического тренинга общения, а в разделе «Дисциплины предметной подготовки» наличествует учебный предмет «Методы активного социально-психологического обучения», в рамках которого будущий специалист может получить необходимую подготовку;
- 2) приступая к освоению учебной дисциплины, посвященной активным методам работы, в частности групповому психологическому тренингу, студент сталкивается с ситуацией, в которой, с одной стороны, есть много разнообразной литературы, в названии которой присутствует слово «тренинг»,

а с другой — с фактическим отсутствием изданий, предназначенных для обучения будущих профессионалов этому виду работы. Подчеркиваю, что здесь речь идет только о специальном жанре — «учебник» и «учебное пособие». Из почти сотни русскоязычных изданий, представленных в списке литературы к данной книге, к такому жанру можно с трудом отнести лишь несколько книг и отдельных публикаций.

Фактически все вышеописанное и стало той основной причиной, которая побудила меня приступить к написанию данного пособия, так как я столкнулся с острой необходимостью методического обеспечения учебной дисциплины, которую мне пришлось вести в ряде вузов России.

Представленный в этой книге текст в основном составлен из материалов, которые я включал в лекции для студентов факультетов психологии, перед тем как они приступали к освоению конкретных навыков и умений на практических занятиях.

В приложения здесь вынесено то, что я условно обозначил бы как «мини-хрестоматия». Это тексты из наиболее интересных, с моей точки зрения, публикаций, большая часть из которых труднодоступна той части потенциальных читателей, которая живет вне крупных городов и культурных центров, в населенных пунктах, где нет специализированных библиотек, там, где в книжных магазинах явно преобладает не учебная и не профессиональная литература.

Надеюсь, что тот обзор, который дан в этой книге по основным проблемам теории и практики группового тренинга, те материалы, в которых отражен разнообразный опыт зарубежных и отечественных специалистов, поможет как студентам, так и начинающим специалистам эффективно справиться с поставленными перед ними целями и задачами.

Глава 1

Теоретические основания организации и проведения группового тренинга

**Группа как объект и предмет психологической теории
и практики**

Сущность группового психологического тренинга

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

Цели, предмет и задачи группового тренинга

Многообразие видов группового тренинга

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 (Лилленд 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-группы 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 (Кондрашенко 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 работы 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.

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. Кондрашенко и Д. И. Донским при раскрытии основных этапов работы в Т-группе (Кондрашенко 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. Н., 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 П. 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* (Лидерс 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).

Заканчивая обзор различных точек зрения на понимание сущности тренинга, обратим внимание на еще одну точку зрения, в которой дается наиболее общее определение данного понятия. Решая проблемы этнической толерантности и, в этом контексте, организации методов и условий работы с тренинговой группой, Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. рассматривают тренинг как *специальным образом организованную групповую работу, направленную на достижение определенной цели* (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 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.

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.

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 вычленивание группового психологического тренинга из ряда других методов работы психолога (психотерапевта) 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 с *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 невро-

тики, 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, что в целом ряде случаев не позволяет однозначно определить форму групповой работы» (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 (Вачков И. В., 2000).

Цели, предмет и задачи группового тренинга

Анализ множества разнообразных работ по проблемам группового психологического тренинга показал, что в числе важнейших аспектов этого феномена, как правило, выделяются *цели, предмет и задачи*.

Трудно переоценить значение данных компонентов структуры групповой работы. При этом важно понимать, что существует неразрывная содержательная и функциональная связь между целью, предметом и задачами тренинговой работы. Построение программы любого тренинга начинается с определения *предмета* и *цели*, которые, в свою очередь, позволяют сформулировать конкретные *задачи* работы группы.

Ранее мы уже говорили о том, что существует неразрывная связь между профессиональным мировоззрением автора (ведущего) и целями, которые он ставит перед собой в работе с группой. Эта связь достаточно ясно показана в табл. 1 (Коттлер Дж., Браун Р., 2001).

Таблица 1. Сравнительный обзор целей групп

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 реальностью	Помочь членам группы обучиться более реалистичным и ответственным формам поведения и развить «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 собственно-*

го 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.

Эта зависимость показана на предложенной им схеме (рис. 1; Вачков И. В., 2000).



Рис. 1. Цели тренинговой работы

По мнению Галины Сартан, **цель любого тренинга** — формирование не навыков и умений, а группового пространства, в котором участники способны консолидировать групповой опыт для решения поставленных задач. Позиция тренера по отношению к группе во многом зависит от целей, которые он ставит перед началом тренинга. А они, в свою очередь, тесно связаны с ценностями, которые тренер несет в группу. Ценности отражают отношение психолога к себе как к тренеру. Поэтому, прежде чем начинать групповую работу, важно, чтобы будущий тренер ответил для себя на следующие вопросы: «Почему я решил стать тренером? Почему я хочу вести группы?» (Сартан Г., 2004).

Зайцева Т. В. отмечает, что психологический тренинг направлен на решение таких задач, как *обучение участников успешному поведению, практическое подтверждение теории групповой динамики, обсуждение проблем, с которыми участники столкнулись в реальных условиях, помощь в применении полученных знаний вне группы*. Далее она отмечает, что конкретные цели группы определяются ее членами и ведущим. Они могут касаться как отдельных участников, так и группы в целом (Зайцева Т. В., 2002).

Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. считают, что в самом общем смысле **цель любого тренинга** — это развитие совокупности психологических характеристик личности и группы, повышающих эффективность решения ими жизненных задач. Можно говорить о том, что сверхцелью тренинга является развитие социальной адаптивности личности. Причем под адаптивностью понимается креативная активность: не просто подстраивание своего поведения под других людей и ситуации, а творческое построение взаимодействия с окружающим миром, ведущее к достижению поставленных целей (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 2004).

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 обра-

щен 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;
- 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.

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).



Литература для самостоятельного чтения

1. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы // Школьный психолог. 2004, № 46.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Глава 1.2; 1.3; 1.5. — М., 2000.
3. Зайцева Т. В. Виды и цели тренинга в современной психологии // Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. — СПб.; М., 2002.
4. Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. СПб., 2001, с. 229–238.
5. Лебедева Н. М., Лунова О. В., Стефаненко Т. Г. Межкультурный тренинг: задачи и модели // Лебедева Н. М., Лунова О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. — М., 2004.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
7. Тренинг // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб., 2003.
8. Тренинг межличностных отношений. Тренинг руководителей. Тренинг социальных навыков // Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 1998.
9. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: теория, методика, психотехнологии. — М., 1996.



Вопросы и задания

1. В чем сущность понятия «группа» как объекта и предмета психологической теории и практики?
2. Назовите и кратко охарактеризуйте основные этапы возникновения и развития группового психологического тренинга.
3. Что общего и в чем разница между групповой терапией, коррекцией, обучением и групповым психологическим тренингом?
4. Приведите и охарактеризуйте несколько точек зрения, отражающих разное понимание цели, предмета и задач группового тренинга.
5. Дайте краткую характеристику основным видам группового тренинга.

Глава 2

Методические проблемы группового тренинга

Основные методы группового тренинга

**Место и роль психогимнастики в групповом
психологическом тренинге**

Функции игры в психологическом тренинге

Правила и принципы в групповом тренинге

Основные методы группового тренинга

В самом общем смысле **метод** — это *способ достижения цели*. Также можно сказать, что это система способов, с помощью которых человек познает мир, осваивает и преобразует объекты действительности, включающая в себя общие принципы и конкретные приемы обращения с теми или иными предметами.

Начиная с классических работ зарубежных авторов и кончая последними публикациями отечественных специалистов, занимающихся проблемами групповой работы, к основным методам тренинга относят **групповую дискуссию** и **игру**. В то же время каждый из специалистов, строя свою классификацию способов работы в групповом тренинге, выделяет не только указанные способы достижения результата.

Говоря о групповой дискуссии, следует обратить внимание на тот факт, что такой способ взаимодействия участников группы — это не просто разговоры, а особым образом организованное общение, в котором людей поощряют внимательно слушать друг друга и в процессе этого взаимного говорения и слушания понимать и принимать иное видение мира.

Такие диалоги дают участникам возможность самораскрытия, что благотворно влияет на их установки и понимание себя и других. Здесь, с помощью тренера, они могут выявлять несоответствия между ценностями людей и их поведением по отношению к другим группам. Организованное таким образом общение способствует возникновению эмпатии к людям и помогает видеть в каждом человеке уникальность, неповторимую целостность, личность. Групповая дискуссия может помочь участникам изменить не только имеющиеся у каждого из них установки, но и характер отношения к другим людям. Подобные диалоги способствуют появлению новых активных социальных действий.

В этом процессе тренер выступает в роли фасилитатора, т. е. человека, который направляет взаимодействие участников, помогает им извлекать знания из собственного опыта, но он не обучает группу в формальном смысле этого слова.

Наиболее глубокий и многосторонний анализ проблемы методов группового тренинга представлен в работах И. В. Вачкова. В частности, общее представление об основных способах работы, применяемых в тренинге, отражено в созданной им схеме (см. рис. 2; *Вачков И. В.*, 2000).

Обсуждая проблему методов в контексте психологической практики, специалисты обращают внимание на то, что ни один психологический метод не в состоянии разрешить социальные проблемы. Также следует учесть, что, когда мы говорим о способах психологической работы, то речь идет о методах, направленных не на объект действительности, а на *субъекта*. Точнее сказать, направленных на субъектов двух типов — *индивидуального* и *группового*. Из этого следует, что возможна классификация тренинговых методов на те, которые направлены на отдельных участников, и те, которые предполагают работу с группой как целым.

Однако в реальности тренинга индивидуальные и групповые процессы слиты в едином потоке, поэтому сам тренер фактически осуществляет работу на трех уровнях:

- 1) *в группе* (с отдельным участником),
- 2) *с группой* (как единым целым);
- 3) *через группу* (с отдельными участниками средствами самой группы).

Опираясь на это, И. В. Вачков считает, что при разработке классификации тренинговых методов необходимо опираться на критерии, в которых учтены:

- с одной стороны, единство индивидуальных и групповых процессов;
- с другой — уровни осуществления деятельности тренера.

Создавая свою классификацию методов, И. В. Вачков отмечает, что методы, применяемые тренером, должны выступать *способом организации событийности тренинга*. По его мнению, с методологической точки зрения событие — это конкретное проявление движения в пространстве и времени. На основании вышеизложенного дается следующее определение метода в тренинге.

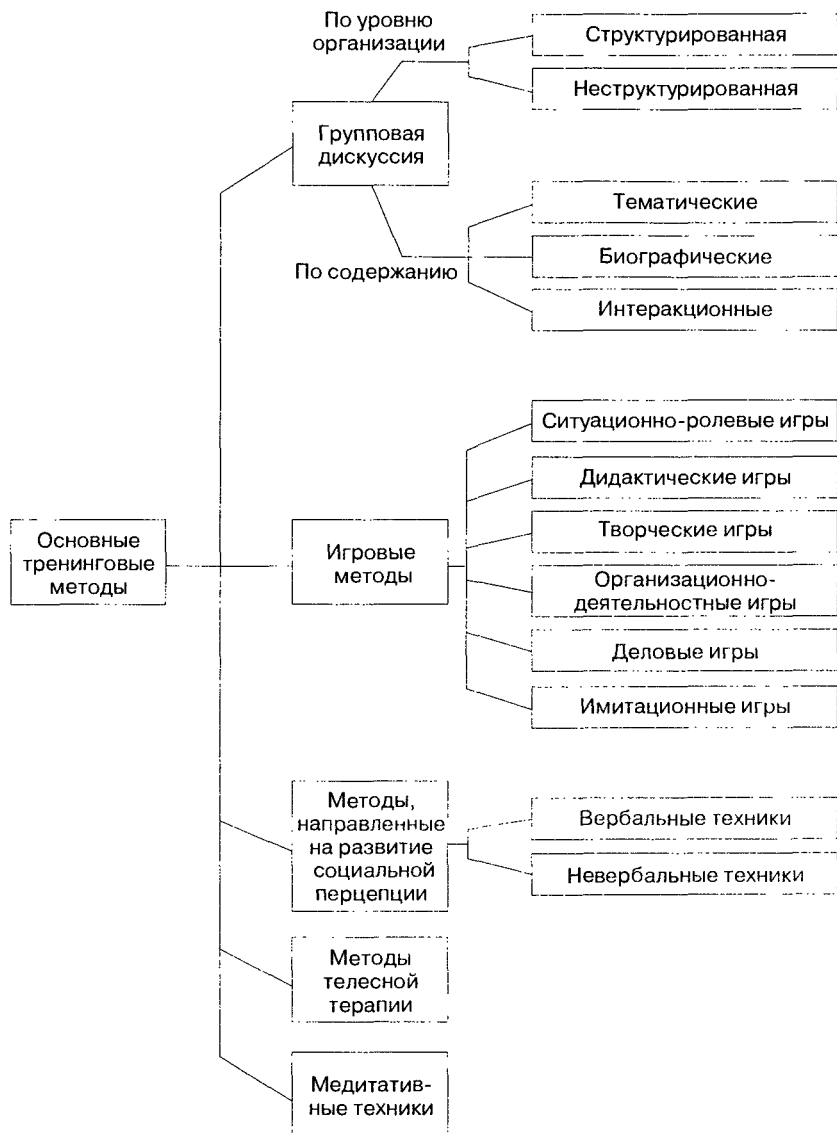


Рис. 2. Важнейшие тренинговые методы

Тренинговый метод — это способ организации движения (активности) участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих.

При построении классификации тренинговых методов Вачковым И. В. рассматриваются возможные типы событий по осям времени и пространства: события, произошедшие *до тренинга*, случившиеся *на тренинге* и конструируемые для использования *после тренинга*. Он выделяет девять возможных сочетаний временных и пространственных характеристик событий и обращает внимание на то, что тренинг будет тем насыщенней, чем большее число разных видов событий на нем окажутся представленными. Соответственно данной классификации выделяются и методы работы тренера. Краткое описание каждой из выделенных им групп методов дано в приложении 1.

В целом, классификация методов, предложенная И. В. Вачковым, выглядит следующим образом (табл. 2; Вачков И. В., 2004).

Таблица 2. Методы тренинга

Типы тренинговых методов	Методы, реализуемые в психологическом пространстве	Методы, реализуемые в пространстве дискурса	Методы, реализуемые в пространстве физической реальности
Методы работы с прошлыми событиями	1. Метод регрессии	2. Метод обмена опытом	3. Метод имитации
Методы работы со случаем событиями	4. Метод концентрации присутствия	5. Метод групповой рефлексии	6. Метод построения диспозиций
Методы работы с конструируемыми событиями	7. Метод символического самовыражения	8. Метод группового решения проблем	9. Метод операционализации

Место и роль психогимнастики в групповом психологическом тренинге

Помимо основных методов, выделяется группа способов работы, применяемых как дополнительные. К таким дополнительным (вспомогательным) методам большинство специалистов отно-

сят, в частности, *психогимнастические игры*, которые могут быть условно разделены на следующие группы:

- *разминочные* (разогревающие), имеющие целью мотивировать участников на дальнейшую работу через создание соответствующего эмоционального состояния;
- *разряжающие*, используемые для разрядки скопившегося напряжения и снятия усталости (Вачков И. В., 2004).

Один из известных отечественных специалистов в данной области, Битянова М. Р., обращает внимание на следующее:

«...В “живом теле” СПТ, помимо конкретных тем и работы над групповой динамикой, есть еще один элемент — *психогимнастические упражнения*. В тренингах общения они в большинстве случаев выполняют подчиненную роль, используются в качестве разминки на этапах перехода от одной темы к другой для поддержания групповой атмосферы. Наиболее активно психогимнастика обычно используется в разминке. Однако, повторим, в СПТ на ней акцента не делается. При этом надо ответственно относиться к выбору психогимнастических упражнений, так как многие из них чрезвычайно энергоемкие или, наоборот, высвобождают огромное количество групповой энергии, которая затем может не позволить группе переключиться на отработку навыков» (Битянова М. Р., 2000).

Функции игры в психологическом тренинге

Известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин был первым, кто сформулировал гипотезу об историческом возникновении ролевой игры и об усвоении ее формы. В отличие от ранее существующих концепций игрового поведения, главной идеей его книги, посвященной исследованию психологии игры, стала мысль о том, что игра социальна по своему происхождению (Эльконин Д. Б., 1978). Сегодня большинство тренинговых программ отечественных авторов опираются на эту концепцию. В частности, М. Р. Битянова пишет о том, что игра — «живая» деятельность. В таком контексте автор подчеркивает, что игра

не учит, а расширяет горизонты, погружая человека в иные миры и отношения, дает опыт их создания, выбора, построения. Здесь же отмечается, что требуется отдельная работа, для того чтобы игровая деятельность и полученный в ней опыт были перенесены в жизнь. Автор обращает внимание на то, что иногда игра «прорастает» в человеке очень долго. Сравнивая игру и обучение, автор приходит к выводу, что игра не учит, она изменяет человека так, как может менять его только целостная, захватывающая человека целиком деятельность.

В этом контексте прослеживается общее и отличное в тренинге и игре. В частности, автор отмечает следующее:

- тренинг — деятельностьное обучение, природа которого принципиально дискретна (игра — принципиально целостна);
- тренинг предполагает остановки, рефлекссию, возвращение к получившемуся и непонятому, повтор, репетицию;
- в тренинге иногда бывает и фальстарт, хотя хороший тренинг в результате обретает в голове у человека целостность и законченность, становится единым фрагментом жизни («тренинг — это маленькая жизнь»). Но процесс тренинга — прерывист.

В то же время автор подчеркивает, что в тренинге открыто ставится задача обучения. Здесь он согласен с определением тренинга, которое дано И. Вачковым и С. Дерябо: «Целью тренинга является освоение клиентом той или иной деятельности... Что пужно для того, чтобы человек был способен что-то делать? Очевидно, что он должен: 1) знать, как делать; 2) хотеть это делать и 3) уметь это делать» (*Битянова М. Р.*, 2004).

Другие отечественные специалисты в работе, посвященной возможностям игрового взаимодействия, на основе обширного обзора и анализа показывают важное место игры в жизни людей, ее основные признаки, взаимосвязь игры и культуры. Здесь подчеркивается, что игра является наиболее естественной формой взаимодействия между людьми, именно в игре личность развивается свободно, стремительно и гармонично. Они считают, что именно поэтому возможно использовать игру как основной

инструмент тренерской деятельности с разными категориями людей: детьми, родителями, студентами, специалистами, руководителями и т. п.

Выделяя основные функции игры, авторы данного подхода подчеркивают, что игра социализирует, развивает и оздоравливает личность, она активное начало, направленное на то, чтобы не дать культуре, да и всему миру застыть в неподвижности, причина и фактор развития самой истории.

На основе теоретического анализа и конкретного опыта авторы данной работы утверждают, что с помощью игры можно решать многие психолого-педагогические проблемы группы, помочь ее участникам преодолеть трудности и барьеры, понять себя, выработать адекватные способы поведения. Здесь же подчеркивается, что перед каждым будущим или настоящим специалистом стоит задача научиться играть самому.

Чтобы раскрыть внутренние психолого-педагогические механизмы игры, авторы предлагают воспользоваться образом айсберга, в котором выделяются «пласты».

- I. **Функциональный** — самый верхний пласт игрового взаимодействия, то, что «лежит на поверхности», та самая «верхушка айсберга игры», видная всем, в том числе участникам. Это видимый пласт: кто и как играет, насколько увлечены ведущий и участники игрой и т. д. Данный пласт находится в прямой зависимости от задач, которые ставит игротехник или организатор игр.
- II. **Физиологический пласт игрового взаимодействия** оказывает влияние на регуляцию физиологических процессов организма: реализацию потребности в двигательной активности, формирование тормозящей функции головного мозга, развитие координации движений, насыщение организма кислородом и т. п.
- III. **Психологический пласт игры.** На этом уровне важно видеть (целевая диагностика) влияние игры на психику человека: развитие памяти, внимания, мышления, воображения, регуляция эмоционального состояния, приобретение коммуникативных навыков и т. д.

- IV. **Педагогический пласт игрового взаимодействия** — это создающий, формирующий уровень, корректирующий вырабатывание чувства «мы», сопричастность коллективу, соперничество, толерантность, гибкость.
- V. **Личностный (латентный) пласт игры**. Самый невидимый слой игрового взаимодействия. Он направлен на отсроченный результат, приводящий к личностному развитию участника игры, проявляется значительно позже окончания игрового взаимодействия.

Данная работа интересна еще и тем, что в ней описана определенная логика организации эффективного игрового взаимодействия и ее «правила»:

- выстраивание по принципу «от простого к сложному» — от менее контактных к более активным, подвижным играм;
- смена деятельности: медленные игры должны сменяться более динамичными, игры, требующие большого внутреннего напряжения, — менее напряженными;
- создание соответствующего настроения на игру, «настройка»;
- большой запас-багаж игр, которые могут пригодиться в самых различных ситуациях, «нарушающих» логику игрового занятия, но актуальных для группы на данный момент;
- наличие четких представлений о технологии игрового взаимодействия.

Соответственно рассматривается и последовательность «запуска» игровой деятельности:

- первый этап — настройка;
- второй этап — инструкция.

Помимо этого авторы подчеркивают важность основных принципов успешного игрового взаимодействия:

- ситуативности;
- вариативности;
- личностной адаптивности;
- целесообразности.

Естественно, что важнейший компонент игры — это **цель**. С точки зрения авторов указанного пособия, ответы на вопрос о цели всегда будут разными и неповторимыми, как различен и неповторим мир игры.

В частности, это может быть стремление помочь участникам ощутить единение с другими, дать понять, что человек не одинок в этом мире. Или же помочь человеку понять, что он сам может управлять своей жизнью, быть успешным. Целью игры может быть стремление обучить участников неким правилам хорошего тона, культивировать культуру общения или научить заботиться о других, взять ответственность за себя, за свое поведение, свои поступки, научить человека исследовать, анализировать реальность, научить различать мышление и эмоции, ложь и правду, добро и зло и т. д.

Здесь же выделены и критерии эффективного игрового взаимодействия:

- высокая эмоциональность;
- чувство сопричастности;
- контакт глаз;
- интрига игры;
- скорость речи соответствует скорости чтения;
- открытая поза;
- высокая степень мобилизации;
- «легкий вес»;
- пристройка «на равных»;
- четкость инструкции;
- высокая динамика;
- соответствие игры пространству;
- соответствие текста мимике и жестам;
- доведение игры до логического конца;
- установка на действие;
- оформление, инструментарий;
- адекватность возрасту, месту, времени, ситуации (Игра в тренинге, 2006).

Еще один из аспектов игры рассматривается в контексте ее применения в СПТ. Здесь речь идет о ситуационно-ролевой игре в тренинге. В частности, Борисова С. Е. пишет об игровых ролях следующее:

- игровые роли представляют собой инструкции для участников группы;
- они определяются контекстом игры, а именно профессиональноориентированной ситуацией;
- инструкции задаются таким образом, чтобы была известна некоторая область возможных решений;
- желательно, чтобы инструкции носили проективный характер, который способствует возникновению творческого поиска и нахождению большего количества вариантов решения сложной профессиональной ситуации (*Борисова С. Е., 1999*).

Значение ситуационно-ролевой игры в тренинге связано с тем, что она подразумевает опору на реальное событие, происшедшее с кем-то из участников группы в прошлом, наличие достаточно ясной инструкции, заранее намеченных ролей, определенного (хотя бы примерно) сюжета. В тренинге, как правило, роли распределяются сознательно: либо по общему согласию, либо в соответствии с мнением участника, чье событие стало предметом общего переживания. Отмечается, что в процессе разворачивания события может происходить следующее:

- тренер может вмешиваться, задавая те или иные вопросы исполнителям;
- возможна трансформация изначальной ситуации: т. е. событие проживается еще раз в физическом пространстве тренинговой реальности, но уже по-другому (*Вачков И. В., 2004*).

Подчеркивается, что ситуационно-ролевая игра служит действенным методом моделирования ситуаций, позволяющим эффективно способствовать социализации и адаптации к обстоятельствам жизни, нейтрализации стрессопорождающих нагрузок и, следовательно, может выступать средством оздоровления. В таком контексте понятно, что важнейшая функция ситуационно-ролевой игры заключается в возможности отыграть болезнен-

ную для человека ситуацию в достаточно безопасных в психологическом отношении обстоятельствах и не только пережить (а значит — прожить) ее, приобретя уникальный опыт преодоления всех ее негативных воздействий, но и путем перебора и анализа найти оптимальный (во всяком случае — приемлемый) поведенческий паттерн, позволяющий справиться с негативной ситуацией как в условиях игрового моделирования, так и в реальных жизненных условиях (Вачков И. В., 2004).

Правила и принципы

Каждый, кто пишет о тренинге, не может обойти эту тему, так как в данном случае мы имеем дело с организованной группой. У каждого автора может быть свой «свод» правил и принципов, но их конкретный состав и количество не могут быть универсальны, так как в каждом случае стоят разные цели, и групповой тренинг используется в определенном контексте, т. е. решает какие-то конкретные задачи. Если постараться выделить то, что отмечает большинство пишущих на эту тему, то список может выглядеть следующим образом:

- добровольность;
- активность;
- сосредоточенность на настоящем («здесь и теперь»);
- открытость;
- персонификация и конкретность высказываний (избегание обобщений);
- центрация на себе, т. е. здесь отражение (отсчет, оценка и т. п.) окружающего мира начинается с себя;
- конфиденциальность.

В то же время, есть множество примеров, показывающих своеобразие «свода» правил для тех или иных случаев.

В частности, Г. И. Марасанов так видит «свод законов» группового тренинга:

- ◆ точность начал и финала процедуры;
- ◆ конфиденциальность;
- ◆ активность;
- ◆ право говорить «нет»;
- ◆ не обманывать;
- ◆ право на поддержку;
- ◆ обязанность слушать — не перебивать;
- ◆ участвовать во всем;
- ◆ право на личное мнение;
- ◆ ко всем обращаться на «ты»;
- ◆ работать «от» и «до»;
- ◆ говорить от себя лично о происходящем сейчас (*Марасанов Г. И.*, 2001).

По мнению С. И. Макшанова, принципы психологического тренинга включают в себя:

- ◆ принципы создания среды тренинга;
- ◆ принципы поведения участников тренинга;
- ◆ организационные принципы;
- ◆ этические принципы (табл. 3).

Таблица 3. Принципы психологического тренинга¹

Принципы создания среды тренинга	Принципы поведения участников тренинга	Организационные принципы	Этические принципы
Системная детерминация	Активность Исследовательская и творческая позиция	Физическая открытость Комплектование группы (гомогенность—гетерогенность)	Конфиденциальность Соответствие заявленных целей тренинга содержанию
Реалистичность	Субъект—объект общение Объективация поведения	Пространственно-временная организация	Нанесение ущерба
Избыточность	Искренность «Здесь и теперь»		

¹ Приводится по: *Макшанов С. И.* Принципы психологического тренинга // Журнал практического психолога. 1999. № 3.

Битянова М. Р. разделяет нормы и правила в работе группы на две категории: *основные и текущие*.

Основные

Закон «ноль-ноль», предусматривающий своевременное начало тренинга, его окончание и столь же своевременное возвращение в аудиторию после перерыва.

Обращение друг к другу на «ты» (для работы с детьми эта норма может быть несколько изменена, но обращение к ведущему по имени, без отчества, весьма желательно).

Работа «от и до»: человек, принявший решение об участии в тренинге, изыскивает возможность присутствовать на всех занятиях с начала до самого конца.

Конфиденциальность информации, обсуждаемой в группе, ее закрытость для обсуждения за пределами тренинговой ситуации.

«Здесь и сейчас». Работа группы разворачивается только в пространстве актуальных переживаний и потребностей участников. Предметом обсуждения могут стать прошлые события и прошлые отношения между участниками, но только в контексте их сегодняшнего отношения к тем ситуациям и отношениям. Наибольшую ценность имеют состояния, опыт переживаний и отношений, которые рождаются непосредственно в групповом взаимодействии. Прошлого не изменить, но можно глубоко и ярко прожить настоящее, взяв лучшее в будущее.

Текущие

Нормы и правила, касающиеся непосредственно поведения, взаимодействия, нужно вводить постепенно в течение первых часов работы, опираясь на тот опыт, который участники приобретают в упражнениях. Назовем эти правила.

Все высказывания должны идти от своего имени: «я считаю...», «я думаю...», а не «все сейчас думают...», «большинство из нас...» и т. д.

При обращении к другому участнику или в рассказе о нем **необходимо обращаться непосредственно к нему**: «ты сказал», а не «Маша сейчас говорила». (Это правило вызывает много затруднений. Ведущий должен быть настойчив и постоянно поправлять участников, пока функцию поправляющего не возьмет на себя кто-нибудь из членов группы. Нередко можно ощутить агрессию тех, кому никак не удается избавиться от привычки гово-

речь о присутствующих «он» или «она». Относитесь к этому спокойно и будьте последовательны в своих требованиях.)

Безоценочность высказываний в отношении других участников группы. Допускается и поощряется обратная связь в виде описания поведения, выражения собственных чувств по поводу этого поведения, но не оценка личности.

Активное участие в работе: если есть желание сказать, это нужно сделать, даже если неловко, страшно, не хочется затягивать обсуждение. Но одновременно у участников есть право помолчать, не принимать участия в упражнении, если это продиктовано внутренним состоянием.

Право говорить и обязанность слушать. Никто не имеет права монополизировать дискуссию, лишая других возможности принять в ней участие. Каждый может высказаться и должен дать возможность другим быть услышанными и понятыми.

Согласитесь, что если вы вводите эти правила сразу, умозрительно, столь громоздкая и пока «чужая» информация будет плохо усваиваться участниками группы (Битянова М. Р., 2000).

Вачков И. В. считает, что основные принципы работы в тренинговой группе связаны с тремя задачами организации:

- 1) организации движения;
- 2) организации пространства;
- 3) организации времени.

Соответственно выделяются *принцип событийности, принцип символизма, принцип транспективы*.

Принцип событийности

Суть этого принципа заключается в следующем: при проведении тренинга психолог должен обеспечить превращение его движения в цепь связанных между собой событий, которые будут переживаться участниками как целостность, единство, неразрывность изменений, происходящих в них и в окружающем.

Проще говоря, тренинг должен сам по себе быть событием для каждого участника.

Где могут происходить события?

- ◆ в пространстве внутреннего мира человека (будем называть его психологическим пространством);

- ◆ в пространстве дискурса¹, некоего «живого текста» взаимодействия участников тренинга между собой;
- ◆ в физическом пространстве помещения.

Принцип символизма

Данный принцип реализуется в символическом самовыражении, которое осуществляется с помощью медитации-визуализации, приемов активного воображения и техник имаготерапии и имагогик, проективных рисунков, написания сказок, упражнений нейролингвистического программирования, создания изделий из песка, глины, пластилина, бумаги или ткани, некоторых методик развития социальной перцепции и др. Особенностью всех этих техник является то, что они создают условия для проявления индивидуальной творческой активности участников в ситуации, когда никто кроме них до определенного момента (а такой момент может не наступить вовсе) не может воспринять продукт их творчества.

Принцип транспективности

Этот принцип означает, что все участники тренинга «проходят сквозь» какое-то событийное время:

- ◆ до тренинга;
- ◆ на тренинге;
- ◆ после тренинга (Вачков И. В., 2004).

Рассматривая проблемы групповой динамики, Мастеров Б. М. подчеркивает, что эффективность общения в группе определя-

¹ Дискурс (от франц. *discours* — речь) — связный текст, взятый в событийном аспекте, в ситуации целенаправленного социального взаимодействия и влияния экстралингвистических, прагматических, психологических и других факторов. Часто дискурс называют речью, «погруженной в жизнь», и поэтому указанное понятие порой распространяют на все виды прагматически обусловленной и различающейся по своим целеустановкам речи. Дискурс в контексте тренинга понимается как некий «живой текст» взаимодействия участников тренинга между собой. Практически всегда пространство дискурса может быть рассмотрено как особый — текстовый — мир, мир коммуникации, существующий не во внутреннем психологическом пространстве участников и не в физической реальности (внешнее трехмерное пространство не имеет для дискурса особого значения). Поэтому события, происходящие в пространстве дискурса, следует рассматривать как особый тип события.

ется рядом правил и принципов, среди которых он выделяет следующие:

- правило «здесь и теперь»;
- принцип эмоциональной открытости;
- правило искренности;
- правило «антисоветизма» (запрета на советы);
- правило «Я-высказываний»;
- правило безопасности обратных связей, запрет на ярлыки и диагнозы;
- принцип личной ответственности;
- правило котла или скороварок (не делать дырок в кипящем котле);
- принцип доваренной и недоваренной каши (понимания последствий ухода из группы);
- принцип ценности и принятия группового и индивидуального опыта (Мастеров Б. М., 1995, с. 198–210).

Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., обсуждая проблемы тренинга этнической толерантности для школьников, выделяют принципы:

- активной совместной деятельности тренера и участников, точнее, принцип распределения активности между ними;
- творческой позиции как обучаемого и воспитываемого, так и тренера;
- реализации субъект-субъектной формы общения;
- «здесь и теперь»;
- этнокультурного универсализма (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 2004, с. 116).

Ясвин В. А., рассматривая вопрос о методических основах тренинга для педагогов, отмечает, что, по его мнению, наиболее важными принципами организации тренингового образовательного процесса являются *безоценочность* и *приоритет процесса выполнения любого задания над его формальным результатом*. В то же время он отмечает, что к традиционным принципам функционирования тренинговой группы относятся также: *принцип ак-*

тивности участников, принцип исследовательской творческой позиции участников, принцип объективации (осознания) поведения, принцип партнерского (субъект—субъектного) общения (Ясвин В. А., 2001).

Представляя тренинг, имеющий специфическую направленность — наслаждение, его авторы выделяют правила, которыми должны руководствоваться участники группы:

- честность, искренность и открытость;
- прямое выражение чувств;
- «Я-коммуникации»;
- концентрация на позитивном;
- активное участие;
- конфиденциальность;
- взаимное участие и взаимопомощь (Ромек В., Ромек Е., 2003).



Литература для самостоятельного чтения

1. Битянова М. Р. Программа и сценарий // Школьный психолог. 2000. № 14.
2. Битянова М. Р. Доброе начало // Школьный психолог. 2000. № 17.
3. Вачков И. В. Методы психологического тренинга в школе // Школьный психолог. 2004. № 37–43.
4. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. — М., 2004, с. 116.
5. Макшанов С. И. Принципы психологического тренинга // Журнал практического психолога. 1999. № 3.
6. Макшанов С. И. Психология тренинга. — СПб., 1997.
7. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. — М., 2001, с. 12–73.
8. Ромек В., Ромек Е. Знакомство в группе // Ромек В., Ромек Е. Тренинг наслаждения. — СПб., 2003.
9. Ясвин В. А. Методические основы тренинга для педагогов // Образовательная среда. От моделирования к проектированию. — М., 2001.



Вопросы и задания

1. Назовите основные методы группового тренинга и дайте им краткую характеристику.
2. В чем заключаются основные функции игры в психологическом тренинге?
3. Охарактеризуйте место и роль психогимнастики в групповом психологическом тренинге.
4. Назовите основные правила и принципы, применяемые в групповом тренинге, и дайте им краткую характеристику.

Глава 3

Процедурно-организационные аспекты группового тренинга

Подготовка к тренингу

Формы пространственной организации тренинга

Организационные условия проведения группового психологического тренинга

Материально-техническое оснащение

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 представ-

лен 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 (Вачков И. В., Лидерс 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 × 12 см или чуть меньше);
- ◆ маты или поролоновые матрацы;
- ◆ набор разнообразных игрушек.

Желательны:

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

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 научению 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 неуютно, 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» (Кондрашенко 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 (Лидерс 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 межэтнического взаимодействия и нормы взаимной толерантности могли быть перенесены им в свою школу (Лебедева И. М., Лунова О. В., Стефаненко Т. Г., 2004, с. 114).

¹ Подробнее об этом можно прочитать в кн.: Кондрашенко 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

1. *Вачков И. В.* Как подготовиться к тренингу // Школьный психолог. 2005. № 19.
2. *Вачков И. В.* Психологические особенности тренинговой группы // Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. — М., 2000.
3. *Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г.* Тренинг этнической толерантности для школьников. — М., 2004, с. 113–114.
4. *Лидерс А. Г.* Психологический тренинг с подростками. — М., 2001, с. 45–46.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 1998, с. 645.
6. *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?



Глава 4

Программа и структура группового психологического тренинга

Работа над программой (сценарием) тренинга

Оформление программы психологического тренинга

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.
- (Лидерс 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 замышляется 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:

- п е р в ы й ш а г — осознание той идеи человеческих отношений, которую тренер желает осуществить в своей работе;
- в т о р о й ш а г — выбор общей логики тренингового процесса. В частности, предлагаемая ею логика исходит из сле-

дующего 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

Фаза коммуникации	Тема для отработки
Фаза контакта	Установление контакта Взаимопонимание и личностная поддержка Межличностные позиции в общении Обратная связь
Фаза содержательного обмена	Активное слушание и «Я-сообщение» Совместное принятие решений, переговоры и конфликты Убеждающее поведение, навыки аргументирования своей позиции
Фаза завершения контакта	Взаимопонимание и личностная поддержка Обратная связь Выход из контакта

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

Битянова М. Р. отмечает при этом, что есть темы и «однообразные», 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 — Ясвиным 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 окончатель-

ным, 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 процес-

са 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

Залесская 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 спастись 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»			
№	Тема	Основное содержание упражнений и ролевых игр	Кол-во занятий (часов)
1	Планирование профессионального роста	Мои жизненные и профессиональные планы. Знаешь ли ты свою будущую профессию? Тратим деньги на профессиональный рост. Эмиграция. Оценка событий карьеры.	2 (8)
2	Планирование распределения своего времени	Пространство жизни и время. Человек-однодневка. Анализ моментов, на которых мы теряем время.	1 (4)
3	Прохождение собеседования с работодателем	Требуется специалист. Кадровая справка. Собеседование с работодателем. В отделе кадров.	1 (4)
4	Социально-производственная адаптация	Повышение и увольнение. Песчинка или камень. Отношения с начальством.	1 (4)
5	Ведение переговоров	Купи-продай. Сглаживание конфликтов. Зарабатывание денег.	2 (8)
6	Работа «единой командой»	Прорвись в круг. Секретный фарватер.	1 (4)
7	Ответственность и умение управлять	Патрон. Марионетка. Хроника пикирующего бомбардировщика. Суперигра для менеджеров.	2 (8)

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;

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 направлении.

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 требуется, 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.

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)¹.

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.

¹ Приводится по: *Вачков И. В.* Методы психологического тренинга в школе: Курс лекций // Школьный психолог. 2004. № 47.

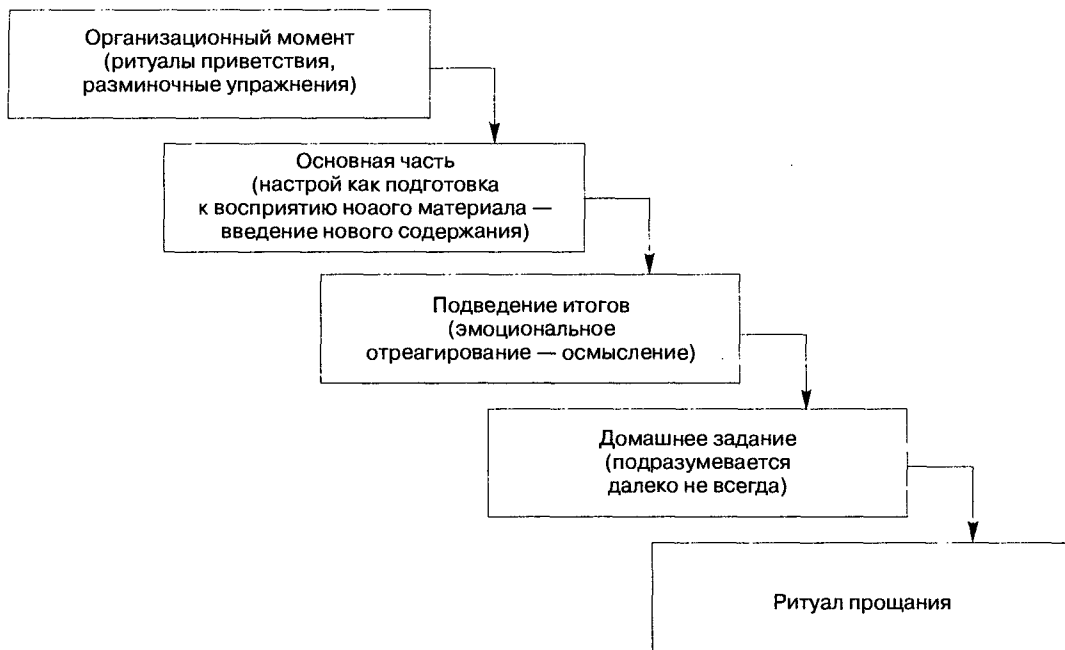


Рис. 3. Структура тренингового занятия

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 сбои 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, представившему 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. *Вачков 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. *Лидерс А. Г.* Психологический тренинг с подростками. — М., 2001, с. 179–183.
5. *Ясвин В. А.* Методические основы тренинга для педагогов // Образовательная среда. От моделирования к проектированию. — М., 2001.



Вопросы 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 им краткую характеристику.

Глава 5

Процесс группового тренинга

Групповая динамика

Критерии оценки тренинга и его эффективности

Умения, приобретаемые в группе

Групповая динамика

Групповая динамика — одно из центральных понятий, введенное в социальную психологию К. Левином в первой половине XX века. Впоследствии это понятие стало также центральным в практике групповой работы. Общее понимание этого феномена сводится к тому, что он рассматривается как «...совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл жизнедеятельности малой группы и его этапы» (Психотерапевтическая энциклопедия, 1998, с. 99).

Шутц В., рассматривая особенности развития группы, установил определенный характер ее динамики:

- на ранних этапах развития группы ее участники испытывают стремление к *включению в ситуацию*. Здесь формируется чувство принадлежности к группе и желание установить адекватные отношения со всеми ее участниками;
- на второй стадии ярко актуализируются потребность в *контроле ситуации*, негативизм. Возникают соперничество, стремление к независимости, желание выделиться, занять лидирующее положение;
- на третьей стадии доминирующее место занимает *потребность в привязанности*. Устанавливается тесная эмоциональная взаимосвязь участников друг с другом. На первый план выступают сплоченность, чувство открытости, близости, эмпатии (W. Schutz, 1958).

Проводя анализ проблем группового консультирования, Дж. Коттлер и Р. Браун представляют свое видение стадий группового процесса. В частности, они отмечают, что **каждая группа проходит по крайней мере через пять отдельных стадий развития:**

- 1) стадия формирования;
- 2) начальная стадия;
- 3) переходная стадия;
- 4) рабочая стадия;
- 5) стадия завершения.

Кратко остановимся на каждой из них.

Стадия формирования. Здесь группа начинает свое развитие в процессе подбора будущих участников, которые уже тогда начинают размышлять и строить предположения о том, чего им следует ожидать. Знакомые между собой до первой встречи группы участники, скорее всего, будут делиться своими ожиданиями и чувствами по поводу предстоящих встреч.

Начальная стадия — это время, когда завершена вступительная часть, намечена цель, установлены основные правила и осуществлена предварительная работа по решению проблемы доверия. Она может длиться от нескольких минут (если программа действий ясна, а степень доверия высока) и до двух-трех сессий (в случае если необходимо более серьезно подойти к решению проблемы доверия и комфорта).

Здесь важно создать атмосферу доверия и установить правила. Одна из основных целей ведущего на этом этапе — задать определенную структуру, чтобы группа могла решить проблемы этой стадии и перейти на следующую.

Переходная стадия является вполне закономерным этапом, на котором в большинстве групп возникает ряд инцидентов и подающихся прогнозированию проблем, которые, как правило, являются знаками сопротивления и замешательства. Это период времени между тем, как члены группы впервые начали знакомиться друг с другом, и тем, когда они уже начали заниматься более серьезной работой. Здесь замечен ряд типичных признаков: долгое молчание; просьбы, чтобы ведущий задал структуру; выраженное беспокойство и дискомфорт у участников; некоторые члены группы вступают в споры, создают затяжные конфликты, проявляют агрессию и даже нападают на ведущего.

Рабочая стадия. Преодолев (или «проскочив») предыдущую стадию, члены группы начинают работать над решением конкретных проблем, рассматривать имеющиеся противоречия, исследовать те или иные проблемы, делиться личными наблюдениями. Среди основных признаков этой стадии выделяют: плавное переключение внимания группы с одного участника на другого; отдельные члены группы работают над достижением своих индивидуально поставленных целей; уровень сплоченности, близости и доверия в группе достаточно высок; игры, конфликты и действия, воспроизводящие прежние модели поведения, быстро обнаруживаются, их начинают рассматривать и успешно прораба-

тывают; люди охотно раскрываются, конструктивно рискуют и делятся своими чувствами; члены группы становятся значительно более сензитивными и чуткими по отношению друг к другу.

Стадия завершения. Здесь участники пытаются разобраться с оставшимися нерешенными внутргрупповыми проблемами, оценить уровень производительности группы, попрощаться и завершить свои отношения с группой. Главная цель этой стадии заключается в том, чтобы помочь участникам сохранить свою энергию для продолжения развития после завершения работы группы (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 250–254).

Фоппель К. (2004), рассматривая этапы развития группы, пишет следующее:

«Каждая группа одновременно развивается в двух плоскостях, а именно в плоскости работы над групповой задачей и в области развития социальной структуры.

Первую область многие, к сожалению, считают гораздо более важной. Речь здесь идет о том, что группа берется за поставленную задачу и доводит ее до конца. Это может быть задача для команды менеджеров в фирме (образование работоспособной команды), для школьного класса (обучение новым навыкам и знаниям), для терапевтической группы (пересориентировка участников со стратегий выживания на личностный рост) и т. д.

В то же время между членами группы возникают межличностные отношения, динамика которых связана с индивидуальными потребностями в принадлежности, влиянии и уважении. Сложившиеся межличностные отношения именуются в дальнейшем социальной структурой группы.

Представленная идеальная модель группового развития показывает, что происходит с группой в плоскости развития социальной структуры и в плоскости достижения целей. Эта модель подходит практически к любому виду групп. Как ребенок проходит через специфические стадии биологического, эмоционального и когнитивного развития, так и каждая группа проходит через ряд определенных стадий. В то же время как развитие ребенка, так и развитие группы является единственным в своем роде и неповторимым процессом.

Ведущий в процессе развития конкретной группы может обнаружить ряд сходств с предлагаемой моделью, однако он должен

иметь в виду, что обязательно возникнет ряд исключений и отклонений. Все это зависит от величины переменных: состава группы, содержания групповой задачи, временного режима, места работы и т. п. Приведенное нами описание событий, которые могут происходить в группе по мере ее развития, объединяет воззрения различных исследователей малых групп (Bennis W., 1975; Gibb J., 1964; Rogers C., 1974; Shutz W., 1971 и др.)».

Идеальная модель развития группы, по его мнению, выглядит следующим образом:

- стадия 1 — ориентация;
- стадия 2 — конфронтация и конфликт;
- стадия 3 — согласие, сотрудничество и компромисс;
- стадия 4 — интеграция личных потребностей и требований группы (Фоппель К., 2004).

По мнению Исуриной Г. Л., к характеристикам групповой динамики традиционно относят:

- цели и задачи группы;
- групповые роли и проблемы лидерства;
- групповую сплоченность;
- напряжение в группе;
- актуализацию эмоционального прежнего опыта;
- образование подгрупп;
- фазы развития группы.

О целях и задачах группы мы уже достаточно подробно говорили ранее. В контексте проблем групповой динамики важно отметить, что внимание тренера должно быть сосредоточено на следующем:

- на формировании адекватных и конструктивных целей;
- на формировании адекватных ожиданий;
- на преодолении существенного расхождения между общегрупповыми целями и целями отдельных участников группы.

В этом контексте важное значение имеет то, что обозначается как «нормы группы». Исурина Г. Л. обращает внимание на то, что нормы в ходе развития группы могут претерпевать существен-

ные изменения, особенно при возникновении новых сложных групповых ситуаций, но без их согласования не может быть организованной активности группы. В частности, она отмечает следующее.

В группах СПТ формируется много позитивных норм, мера их интернализации высока, и участники группы прилагают значительные усилия для их сохранения и защиты.

Но далеко не все эти нормы являются желательными и для личностного тренинга. Поэтому важной проблемой является формирование конструктивных, адекватных для динамической группы норм и преодоление непродуктивных.

В СПТ, например, и допустимыми, и желательными являются высказывания «по кругу», по очереди, так как такая норма упорядочивает работу и экономит время.

В группах личностного тренинга она рассматривается как нежелательная и неконструктивная, поскольку ограничивает спонтанную активность участников. Такая норма, как открытое выражение собственных чувств, особенно негативных, также не является сформированной.

В группах СПТ часто в качестве нормы выступает проявление только положительных эмоций и положительного подкрепления. Ясно, что в процессе работы члены таких групп испытывали самые разнообразные эмоции по отношению друг к другу, которые либо сознательно контролировались, либо подавлялись.

Опасения по поводу того, что личностный тренинг может изменить атмосферу, сложившуюся в группе, и отношения в ней, связаны именно с этим. Поэтому формирование нормы открытого выражения собственных чувств встречает в группе сопротивление, причины которого должны быть проанализированы не только с точки зрения групповой ситуации, но и с точки зрения участия каждого члена группы.

К позитивным нормам следует отнести: искреннее проявление эмоций (в том числе по отношению к ведущему); открытое изложение своих взглядов и позиций, рассказ о своих проблемах; принятие других и терпимость по отношению к их позициям и взглядам; активность; стремление избегать оценочных суждений и ряд других (Исурина Г. Л., 1999).

К числу важнейших характеристик групповой динамики относят также *структуру группы, групповые роли и лидерство*. Здесь важно отметить, что структура группы является одновременно формальной и неформальной. Последняя складывается гораздо медленнее формальной, поскольку определяется интерперсональным выбором.

Еще одной характеристикой групповой динамики является *групповая сплоченность*, которая рассматривается как «...привлекательность группы для ее членов, потребность участия в группе и сотрудничества при решении общих задач, как взаимное тяготение индивидов друг к другу» (Исурина Г. Л., 1999).

Специалисты подчеркивают, что данная характеристика является необходимым условием действенности и эффективности групповой работы. В частности, Г. Л. Исурина пишет о том, что эта характеристика может рассматриваться как аналог отношений между психологом и клиентом в индивидуальной работе, психотерапевтических отношений между пациентом и психотерапевтом в процессе индивидуальной психотерапии.

В числе условий, обеспечивающих появление и развитие групповой сплоченности, она выделяет:

- удовлетворение личных потребностей членов группы;
- актуальных и потенциальных целей всей группы, которые находятся в согласии с индивидуальными потребностями;
- выгоды, которые из этого членства следуют;
- ожидание несомненной пользы;
- разного рода симпатии между участниками группы, их взаимное тяготение;
- мотивированность членов группы;
- дружеская, располагающая атмосфера;
- престиж группы и пр.

При этом обращается внимание на тот факт, что в группах СПТ уровень групповой сплоченности достаточно высок. Поэтому в начале личностного тренинга проблема заключается не в том, чтобы способствовать развитию групповой сплоченности, а скорее в том, чтобы противодействовать так называемой «псев-

досплоченности» и помочь участникам группы конструктивно работать с групповым напряжением, а не избегать его.

Последнее, по ее мнению, первоначально возникает в связи с несовпадением ожиданий участников группы с реальной групповой ситуацией; несовпадением их личных устремлений; необходимостью соизмерять свои потребности, желания, позиции, установки с другими членами группы; обращением к болезненным проблемам и переживаниям. Здесь же отмечается, что в контексте групповой динамики в качестве противоположности напряжению рассматривается групповая сплоченность, которая означает взаимное тяготение членов группы друг к другу и обеспечивает поддержку, принятие и безопасность. Напряжение действует как центробежная сила, возникающая в результате групповых конфликтов и столкновений между участниками группы и направленная на разъединение, а групповая сплоченность — центростремительная сила, направленная на сохранение группы, как создающая прочность и устойчивость¹.

Еще одной важной характеристикой групповой динамики является *актуализация прежнего эмоционального опыта*. Мы уже говорили о том, что в процессе работы группы у ее участников актуализируется прежний эмоциональный опыт и прошлые стереотипы межличностных отношений во взаимодействии с окружающими. Г. Л. Исурина пишет о том, что реакция каждого участника группы определяется не только влиянием конкретного человека или групповой ситуации, но и переносом собственного отношения к какому-либо человеку или событию в прошлом на актуальную групповую ситуацию. В этом плане группа представляет собой модель той реальности, в которой находился и находится человек в реальной жизни: здесь он проявляет те же чувства, отношения, установки, типичные для него стереотипы поведения, что предоставляет важнейший материал для работы группы, для выделения, анализа и переработки неадекватных эмоциональных и поведенческих стереотипов, собственной проблематики, особенно в том случае, когда в группе имеется вари-

¹ Подробнее об этом см. приложение 4.

ативность, разнообразие личностных особенностей, особенностей эмоционального реагирования и поведения участников.

В своей работе, посвященной проблеме групповой динамики, Г. Л. Исурина обращает внимание на тенденцию игнорирования прошлого, биографического материала, т. е. всего того, что обозначается как «там и тогда». С ее точки зрения, опора на анализ актуального поведения участников группы, безусловно, является основой, но содержание обратной связи становится более достоверным и убедительным для человека, если он имеет возможность соотнести эту информацию с прошлым жизненным опытом. Конструктивным, по ее мнению, будет не изолированное обсуждение биографии и ориентация на индивидуальную динамику, а естественное обращение к биографическому материалу на основании анализа группового взаимодействия, т. е. ориентация на группу и достижение изменений у ее участников посредством воздействия группы.

К числу значимых моментов групповой динамики относится и тенденция к *формированию подгрупп*. Они могут возникать на разных основаниях: возраст, пол, общий культурный уровень и т. п. Сам по себе факт возникновения внутри группы отдельных объединений является вполне закономерным явлением. Опасность может представлять их «закрытость», «изоляция». По мнению Г. Л. Исуриной, сам факт образования подгрупп, их цели, нормы, роль в групповом процессе, могут быть темой продуктивной групповой дискуссии.

Говоря о фазах развития группы, следует отметить, что они определяются, в первую очередь, изменениями в преобладающих типах взаимодействий и взаимоотношений между ее участниками, а также основным, преобладающим типом групповых интеракций. Фазы развития группы — это этапы группового процесса, характеризующиеся специфическими видами активности и взаимодействия участников группы и выполняющие различные функции¹ (Исурина Г. Л., 1999).

¹ Подробнее о стадиях развития группы см. приложение 5.

Рассматривая психологический тренинг как форму развивающей работы, Битянова М. Р. отмечает, что развитие тренинговой группы, поддержка и формирование групповой динамики — это особая тема. По ее мнению, в *тренинге общения* эта задача не выделяется как особая, так как работа на групповую динамику не всегда совместима с отработкой навыков общения. В СПТ-группах тренер управляет динамикой развития группы, стимулирует те процессы, которые способствуют освоению навыков эффективной коммуникации (например, нормообразование). В ряде случаев ведущий регулирует и контролирует те динамические процессы, которые уведут группу в сторону от основной цели (Битянова М. Р., 2004).

Рассматривая проблему основных этапов развития группы в тренинге, Вачков И. В. пишет о том, что группы, с которыми ему пришлось работать, проходили в своем развитии стадии, указанные еще Тукманом Б. (Tuckman B., 1965):

- зависимое и исследующее поведение;
- разрешение внутригрупповых конфликтов;
- сплоченность;
- эффективное решение проблем.

В его опыте достаточно ярко обнаружилась и стадийность группового процесса, определенная по критерию динамики самосознания участников, которую предложил Немиринский О. В. (1993). По мнению Вачкова И. В., данный подход является вполне приложимым к описанию стадий тренинга развития самосознания вследствие введения для анализа групповой динамики такого понятия, как **ведущий контекст самосознания**. Раскрывая сущность данного понятия он пишет:

«Под контекстом самосознания имеются в виду представленные в форме оппозиции (“Я–Ты”, “Мы–Они” и т. п.) рамки осмысления своего поведения. Для различных стадий групповой динамики можно выделить различный ведущий контекст индивидуальных изменений. На первой стадии ведущим контекстом осознания индивидуальных изменений является оппозиция “Мы–Они”. Это стадия идентификации с группой, с социально целым (с “Мы”).

“Они” при этом относится к внегрупповому пространству. На второй стадии, стадии обретения ответственности, акцент смещается на оппозицию “Я–Они”, отражающую противопоставление себя другим членам группы (“Они” — другие члены группы). Третья стадия — стадия “Я–Ты”-отношений. Это период проживания способности к близости и любви. Четвертая стадия — стадия обращения к своей экзистенциальной уникальности. Ее ведущий контекст может быть определен как “Я–Я”. Таким образом, групповой процесс в тренинге предстает как путь к Я, путь участников к своему Я, и через него — к Я других людей» (Вачков И. В., 2000).

Рассматривая проблемы групповой динамики, указанный выше автор выделяет такие ее стадии, как:

- подготовка;
- осознание;
- переоценка;
- действие;
- рефлексия, снятие «эффекта оранжереи» (Вачков И. В., 2005, с. 22).

Кондрашенко В. Т. и Донской Д. И., раскрывая сущность Т-групп, подчеркивают, что такая группа учит тому, *как* учиться, а обучение тому, как учиться, включает в себя отдельные этапы:

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

В целом, можно рассматривать задачу выделения этапов работы с группой в контексте проблемы групповой динамики. В этом случае здесь можно выделить:

- образование группы;
- функционирование группы;
- развитие группы;
- стагнация;
- регресс;
- распад.

Эту же задачу можно рассматривать в контексте собственно процесса организации работы с группой как задачу определения основных «шагов», ведущих к поставленной цели. В таком случае можно выделить следующие этапы:

- *введение* (знакомство друг с другом, с основными правилами, первичная адаптация, презентация, самопредставление и т. п.);
- *разминка* («разогрев»);
- *основной процесс* (собственно тренинг), включающий в себя обязательный компонент — «рефлексия»;
- *определение содержания самостоятельной работы и перспектив* (планирование следующих встреч, домашние задания и т. п.).

Л. М. Митиной (1994) была предложена модель конструктивного изменения поведения, включающая стадии и процессы, происходящие на каждой стадии. Выделяются четыре стадии изменения поведения участника тренинга: *подготовка, осознание, переоценка, действие*. Модель объединяет основные процессы изменения: *мотивационные* (I стадия), *когнитивные* (II стадия), *аффективные* (III стадия), *поведенческие* (IV стадия)¹.

Рассматривая проблемы групповой динамики, Б. М. Мастеров предлагает различать тренинговые группы со спонтанной и управляемой динамикой, и как следствие, выделяет внутри каждой из них разные стадии².

В частности, в группах со *спонтанной динамикой* выделяются следующие этапы:

- 1 этап — заключение первичного психологического контракта, знакомство, притирка участников, поиск тем общения, светское общение, рост эмоциональной напряженности;
- 2 этап — эмоциональное сплочение и агрессия на ведущего как первое проявление эмоциональной открытости, начало рефлексивных процессов;

¹ Подробнее о каждой стадии см. приложение 4.

² Подробнее об этом см. приложение 6.

- 3 этап — самораскрытие и рефлексия, обратные связи и социометрия;
- 4 этап — выход из ситуации «здесь и теперь», преодоление «оранжереи», социальная реабилитация, завершение.

В группах с *управляемой динамикой* последовательность работы выглядит следующим образом:

- 1 этап — заключение психологического контракта, вхождение в ситуацию «здесь и теперь», сплочение и раскрепощение, первые обратные связи;
- 2 этап — рефлексия групповой ситуации «здесь и теперь», заключение нового психологического контракта;
- 3 этап — личностные проекции, самопознание, углубление обратных связей, переход к свободному самораскрытию и обсуждению проблем;
- 4 этап — изменение контракта, усиление межличностной динамики в группе, социометрия;
- 5 этап — выход из ситуации «здесь и теперь», социальная реабилитация, завершение работы группы¹.

При переходе от этапа к этапу, а также при «пробуксовках» в групповой динамике Б. М. Мастеров рекомендует организовывать рефлекссию на процесс, обсуждая вопрос «Что происходит с нашей группой?» и отвечая на него словесной или поведенческой метафорой (Мастеров Б. М., 1995, с. 198–249).

В другой работе, посвященной проблемам тренинга, отмечается, что процесс тренинга в рамках любой теоретической парадигмы имеет по крайней мере три ключевых этапа:

- выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения;
- построение модели идеального поведения во внешнем плане;
- модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане².

¹ Подробнее о содержании каждого этапа см. приложение 5.

² Подробнее о каждом этапе см. приложение 7.

На последнем этапе здесь выделяется два подэтапа: *модификация* и *закрепление*. По мнению автора данного подхода, некоторые тренеры упускают последний подэтап либо уделяют ему недостаточное внимание, что наносит значительный ущерб конечному результату (Зайцева Т. В., 2002).

Рассматривая процесс тренинга, Вачков И. В. выделяет определенные фазы овладения новыми умениями (рис. 4; Вачков И. В., 2004).

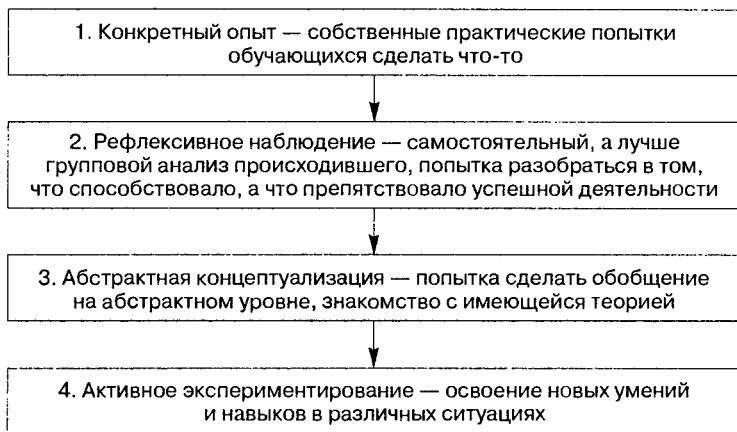


Рис. 4. Фазы овладения новыми умениями

Критерии оценки тренинга и его эффективности

Для последующего анализ необходимо развести два понятия: «эффект» и «эффективность тренинга». В первом случае, как правило, имеются в виду возможные изменения в участниках и их взаимодействии, возникающие под воздействием тренинга. В частности, специалисты подчеркивают, что в зависимости от структуры и целей тренинга можно выделить различные эффекты, следовательно, можно говорить о наличии *типичного* эффекта для каждого вида тренинга отдельно и *универсального*

эффекта для всех тренингов. По критерию времени существования изменений можно говорить о *кратковременном* и *долговременном* эффекте тренинга.

В первом случае изменения, возникающие под воздействием тренинга, не постоянны и исчезают через некоторое время.

Во-втором, возникающие изменения необратимы или сохраняются в течение периода гораздо более длительного, чем продолжительность самого тренинга.

Эффект тренинга также можно рассматривать как *лабораторный*, так как он проявляется только в специально созданных (искусственных) условиях и не распространяется на ситуации повседневной жизни.

С другой стороны, важно отметить, что результаты тренинга могут соответствовать и не соответствовать поставленным целям. В таком случае эффект, который мы предполагали получить, можно обозначить как *ожидаемый*.

В любой практической деятельности может проявиться и *побочный* эффект, который может по отношению к поставленным целям рассматриваться как *позитивный* или *негативный* (*неблагоприятный* и даже *опасный*).

Зайцева Т. В., рассматривая вопросы, связанные с целями и разновидностями группового тренинга, отмечает, что, несмотря на различные концептуальные платформы, представители различных направлений выделяют стандартный набор изменений, которые происходят с участниками в процессе тренинга:

- ◆ развиваются и оптимизируются коммуникативные способности, что отражается в навыках общения и приемах межличностного оценивания. Опыт переживаний, полученный в процессе работы группы, становится важным эмоциональным компонентом целого ряда эффектов — децентрация, проявляющаяся в большей обращенности к партнерам по общению; развитие гуманистической установки в отношении партнеров; возрастание социально-психологической активности участников тренинга; осознание ими общения как самостоятельной ценности (Петровская Л. А., 1982; 1989);
- ◆ растет социально-психологическая компетентность, умение ориентироваться в социальных ситуациях, понимать других

людей, выбирать и реализовывать адекватные формы общения. Повышается эффективность оперативной саморегуляции (регулирование своего поведения в конкретных кратковременных ситуациях), перспективной саморегуляции (на протяжении длительного отрезка времени) (*Вачков И. В.*, 1999);

- ◆ появляется умение поставить себя на место партнера по общению; развитие эмпатии (*Большаков В. Ю.*, 1996);
- ◆ преодолеваются барьеры и защитные механизмы бессознательного, приводящие к искаженной интерпретации чужого и собственного поведения (психодинамический подход);
- ◆ развиваются и совершенствуются навыки социальной перцепции, раскладываются по полочкам внешние элементы поведения (поведенческий подход);
- ◆ стимулируется открытость и готовность понять и принять поведение другого человека (гуманистический подход).

Помимо вышеперечисленных, она также выделяет такие последствия тренинга, как:

- ◆ развитие внутренней и внешней свободы, уменьшение числа штампов и зажимов;
- ◆ повышение самооценки, уверенности в себе;
- ◆ развитие воображения, умения нестандартно, оригинально мыслить;
- ◆ повышение поисковой активности, ориентация на активную позицию (*Арнольд О. Р.*, 1989).

Говоря о проблеме тренинга и его сущности, Зайцева Т. В. обращает внимание на следующее: «Сделанные выводы позволяют пересмотреть взгляды на тренинг как на достояние определенной концепции или психологической школы. На самом деле, эффективность тренинга определяется скорее не теоретической принадлежностью ведущего и авторов, а соблюдением логики развития процесса для того, чтобы заданные изменения могли состояться, а затем закрепиться в поведении участников.

Многие «пользователи» психологических услуг уже давно осознали тот факт, что успешный человек отличается, прежде всего, гармоничной личностью и высокой внутренней культурой. Психологический тренинг как ни один другой инструмент направленного психологического воздействия помогает достичь желаемых результатов» (*Зайцева Т. В.*, 2002).

Решая проблемы тренинга этнической толерантности, Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. обращают внимание на то, что типичными долговременными эффектами межкультурного тренинга могут рассматриваться следующие изменения в участниках:

- повышение уровня этнокультурной сензитивности;
- изменение этнической идентичности в позитивную сторону, что способствует развитию этнической толерантности;
- снятие тревоги, испытываемой при взаимодействии с представителями иных этнических групп;
- увеличение степени эмпатии;
- устранение предубеждений по отношению к представителям других этнических групп и развитие готовности к взаимодействию с ними в различных социальных ситуациях (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 2004, с. 118).

Об *эффективности* тренинга судят по тому, насколько совпадает эффект с поставленными целями и затратами. По мнению специалистов, об эффективности данного вида практики можно судить в четырех системах отчета в зависимости от того, достижения каких целей мы добиваемся — общечеловеческих, общекультурных, групповых или индивидуальных. В конечном итоге эффективность тренинга может быть выражена всего в двух составляющих:

- 1) в изменениях, происходящих с участниками, что затрагивает все три аспекта личности — когнитивный, эмоциональный и поведенческий;
- 2) в удовлетворенности членов группы тренинга участием в ней, затрагивающей в основном эмоциональный аспект, что создает благоприятную почву для формирования более глубоких изменений (Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., 2004, с. 119).

Одним из известных до последнего времени подходов, применяющихся для оценки эффективности тренинга, была схема Д. Киркпатрика. Здесь выделяются четыре уровня оценки эффективности тренинга:

- 1) уровень реакций участников тренинга (мнения, суждения, оценки, которые выносятся участниками тренинга с того момента, когда они узнают, что должны пройти обучение);
- 2) уровень приобретения, усвоения знаний и умений к концу тренинга, формирования установок;
- 3) уровень поведения после тренинга «за его пределами»;
- 4) уровень результатов для организации, что в случае тренинга этнической толерантности скорее можно рассматривать как сложно измеряемый уровень общероссийской идентичности (Методы практической социальной психологии, 2004).

В тех или иных модификациях эта схема является исходной для построения многих систем оценок эффективности. Например, Кларин М. В., опираясь на данную схему, добавляет еще один уровень: отношение прироста эффективности к уровню затрат (как денежных, так и временных) (Кларин М. В., 2000).

Большинство специалистов отмечают, что важнейшим показателем эффективности в целом является *достижение поставленной цели*. В качестве конкретных показателей успешности проведенного тренинга могут выступать динамические характеристики следующих групповых параметров:

- характер отношений в группе;
- психологический климат в группе;
- личностные изменения участников.

Исходя из общепринятых критериев, может быть построена следующая схема анализа тренингового занятия.

1. Тема, цель, задачи, время и место проведения.
2. Состав участников занятия.
3. План занятия (проводимые упражнения):
 - а) запланированное;
 - б) реально проведенное.
4. Особенности группы:
 - ◆ характер отношений;
 - ◆ психологический климат;
 - ◆ личностные изменения участников.

5. Успешность в использовании упражнений и психотехники.
6. Особые ситуации.
7. Важные достижения, методические находки.

В то же время, каждая разновидность тренинга имеет свои критерии оценки ее эффективности. Чтобы получить пользу от тренинга, например от *тренинга общения*, клиент (например, подросток), как *минимум*, должен:

- получить представление о сущности эффективного общения, разнообразных стратегиях и технологиях в общении и т. д.;
- сформировать личностное отношение к разнообразным стратегиям и технологиям общения, т. е. пристрастно выбрать те, которые больше подходят именно ему;
- отработать конкретные техники, необходимые для общения в разнообразных обстоятельствах, опробовать различные стратегии поведения и, наконец, самое главное — прожить самые разные ситуации общения с другими участниками в «живой ткани» тренинга (для приобретения диспозиционных умений).

Лидерс А. Г., раскрывая сущность вопроса о критериях успешности, показывает специфику применения таких критериев в разных видах групповой работы. В частности, он сравнивает в этом аспекте групповую психотерапию, групповое психологическое обучение и личностный тренинг. В первом случае таким критерием выступает наличие или отсутствие симптома, во втором — наличие или отсутствие нового частного или обобщенного навыка. В третьем же случае такой критерий установить сложно. По мнению Лидерса А. Г., это связано со следующим:

- этот критерий всегда субъективен;
- он не может быть однозначным;
- он имеет отсроченный характер;
- он не имеет прямой связи с применяемой методикой и личностью тренера (Лидерс А. Г., 2001, с. 48–51).

Некоторые способы, применяемые этим автором для оценки эффективности тренинга, приведены в приложении 8.

Другой пример связи критериев эффективности и специфики вида тренингового занятия представлен также в приложении 8 и

касается достаточно сложного вида тренинговой работы: *тренинга межкультурного общения*.

Умения, приобретаемые в группе

Естественно, что любая работа в группе даст возможность ее участникам приобрести определенные умения. В частности, в классическом варианте Т-группы работа имеет два основных направления:

- 1) самосовершенствование личности;
- 2) обучение умениям межличностного общения (коммуникативным умениям).

Конкретизируя последнее, мы, как правило, имеем в виду:

- а) умения, позволяющие быть эффективным в описании поведения (например, своего и партнера);
- б) умения, позволяющие ясно передавать свои и воспринимать чужие чувства;
- в) умения, позволяющие слушать и слышать, обеспечивать эффективную обратную связь в межличностном общении;
- г) умения конфронтации.

1. *Умения, позволяющие быть эффективным в описании поведения*, проявляются в способности сообщать о поведении другого без анализа и оценки его мотивов, без конструктивной критики, тем более — оскорблений.

Сравните: «Валера! Ты что, в лесу живешь, где ешь, там и гадишь?!»

Или: «Валер, ты уронил что-то на пол».

Безоценочные, описательные высказывания относятся к тем умениям, которые существенно влияют на успешность межличностных отношений.

2. *Умения, позволяющие ясно передавать свои и воспринимать «чужие» чувства*. К сожалению, многие из нас часто не задумы-

ваются над тем, адекватен или понятен ли партнеру язык и психологический контекст, с помощью которого ему передается информация о переживаемом.

3. *Умения, позволяющие слушать и слышать.* По мнению Карла Роджерса, научиться слушать намного труднее, чем научиться говорить. Применяемое в психологии понятие «активное слушание» означает способность вникать в суть услышанного. Сюда же относится и другое понятие — «эмпатическое понимание», которое объединяет способность слушать и умение передавать услышанное другому. Здесь речь идет об умении не просто слушать, а правильно понимать значение и смысл услышанного, уловить внутреннее состояние, истинные чувства говорящего.

4. *Умения конфронтации* позволяют помочь другому осознать, проанализировать или изменить свои межличностные отношения. Эта группа умений построена на чуткости человека к психическому состоянию оппонента и убежденности в своих контрдоводах. Здесь следует учесть, что оппонент может извлечь пользу из конфронтации только в том случае, если он открыт для обратной связи и рассматривает спор как возможность исследовать себя.

Кондрашенко В. Т. и Донской Д. И. подчеркивают, что Т-группа, кроме функции научения, выполняет еще и функцию психического оздоровления. Занятия в Т-группе делают ее участников более восприимчивыми к чужим чувствам и потребностям, позволяют глубже осознать себя и свое собственное поведение, помогают наладить адекватные межличностные отношения, повысить свою коммуникабельность, открытость, укрепить уважение к окружающим и чувство собственного достоинства (Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., 1993, с. 392–393).



Литература для самостоятельного чтения

1. *Битянова М. Р.* Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы // Школьный психолог. 2004. № 46.

2. *Вачков И. В.* Как подготовиться к тренингу // Школьный психолог. 2005. № 19, с. 22.
3. *Вачков И. В.* Основные этапы развития группы в тренинге // Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. — М., 2000.
4. Групповая динамика // Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 1998. с. 99–102.
5. *Зайцева Т. В.* Процесс тренинга и личностная динамика участников // Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. — СПб; М., 2002.
6. *Исурина Г. Л.* Групповая динамика в тренинговых группах // Журнал практического психолога. 1999. № 3.
7. *Кондрашенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия. — Минск. 1993, с. 391–394.
8. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001, с. 250–254.
9. *Лебедева Н. М., Лулева О. В., Стефаненко Т. Г.* Тренинг этнической толерантности для школьников. — М., 2004, с. 118–119.
10. *Лидерс А. Г.* Психологический тренинг с подростками. — М., 2001, с. 48–51.
11. *Мастеров Б. М.* Групповая динамика // Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М., 1995, с. 198–249.



Вопросы и задания

1. В чем сущность понятия «групповая динамика»?
2. Назовите основные этапы (фазы) овладения содержанием группового тренинга и дайте им краткую характеристику.
3. Определите место и роль каждого этапа и процедуры в групповом тренинге и дайте им краткую характеристику.
4. Каковы критерии оценки тренинга и его эффективности?
5. Назовите основные умения, приобретаемые в группе, и дайте им краткую характеристику.



Глава 6

Тренер и группа

**Требования к тренеру. Проблемы подготовки
и аттестации специалистов-тренеров**

Этические проблемы в контексте группового тренинга

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, Вачков 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 (*Вачков И. В., 2003*). В одной из последних работ он отмечает, что психологический тренинг — это такая штука, в которой «личностное вложение» играет первостепенную роль (*Вачков И. В., 2005*).

Битянова 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 «жизнезамысляющий» (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» (Bogart, 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 устранившись от директивного руководства.

По их мнению, общая ошибка всех руководителей Т-групп заключается в стремлении активно включиться в групповой процесс, «вытянуть» группу из туниковой ситуации, что только мешает группе реализовать свои резервные возможности.

В то же время данные специалисты подчеркивают, что устранившись 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» (Bion, 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 (*Кондрашенко 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 (тренер, 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-недирективный*.

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 гештальт-теории, 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 (*Carrol, Bates, Johnson, 1997; Jacobs, Masson, 1998; Shapiro, Peltz, Bernadett-Shapiro, 1998; Yalom, 1995*)» (*Комтлер Дж., Браун Р.*, с. 229).

Как отмечает Вачков 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. Кондрашенко 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. Кондрашенко, 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 фрустрации 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).

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 права 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 материалами 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 лишающее 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; *Колтачников В. В.*, 1998; *Меновщиков 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. *Высокиньска-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. *Кондрашенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия. — Минск, 1993, с. 391.

6. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001, с. 229, 258–259.
7. *Лидерс 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.

Литература

1. *Ани Л.* Психологический тренинг с подростками. — СПб., 2004.
2. *Арнольд О. Р.* Ролевой тренинг: Методическое пособие. — М., 1989.
3. *Баева И. А.* Тренинги психологической безопасности в школе. — СПб., 2002.
4. *Бакли Р., Кейпл Д.* Теория и практика тренинга. — СПб., 2002.
5. *Битянова М. Р.* Доброе начало // Школьный психолог. 2000. № 17.
6. *Битянова М. Р.* Программа и сценарий // Школьный психолог. 2000. № 14.
7. *Битянова М. Р.* Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы // Школьный психолог. 2004. № 46.
8. *Большаков В. Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Игры. Упражнения. — СПб., 1996.
9. *Борисова С. Е.* Деловая игра как метод социально-психологического тренинга // Вопросы психологии. 1999. № 4.
10. *Братченко С. Л.* Диагностика личностно-развивающего потенциала. — Псков, 1997.
11. *Бука Т. Л., Митрофанова М. Л.* Психологический тренинг в группе: игры и упражнения. — М., 2005.
12. *Бурнард Ф.* Тренинг межличностного взаимодействия. — СПб., 2002.
13. *Валкер Д.* Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов. — СПб., 2001.
14. *Вачков И. В.* Групповые методы в работе школьного психолога. — М., 2002.
15. *Вачков И. В.* Как подготовиться к тренингу // Школьный психолог. 2005. № 19.
16. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. — М., 2000.
17. *Вачков И. В.* Методы психологического тренинга в школе. Курс лекций // Школьный психолог. 2004. № 33, 35, 37, 39, 41, 43, 45, 47.
18. *Вачков И. В., Дерябо С. Д.* Окна в мир тренинга. — СПб., 2004.
19. Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. — М., 1996.
20. *Высокинська-Гонсер Т.* Поведение группового психотерапевта // Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. — М., 1990, с. 160–171.

21. *Гаврилова Т. Я.* Уникальная и неповторимая личность: занятие для младших подростков // Школьный психолог. 2002. № 19, с. 6.
22. *Гаджиева Н. М., Никитина Н. Н., Кислинская Н. В.* Основы самосовершенствования. Тренинг самопознания. — Екатеринбург, 1998.
23. *Гиппиус С. В.* Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. — СПб., 2001.
24. *Грачева Л. В.* Эмоциональный тренинг. — СПб., 2004.
25. *Губкина Т.* Подросток и взрослый: пути взаимопонимания // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1, с. 88–95.
26. *Дебольский М. Г.* Проведение социально-психологических тренингов в уголовно-исполнительной системе. — М., 1996.
27. *Джонсон Д. У.* Тренинг общения и развития. — М., 2000.
28. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. — Л., 1985.
29. *Ефимова Н. С.* Психология взаимопонимания. — СПб., 2004.
30. *Жуков Ю. М.* Коммуникативный тренинг. — М., 2003.
31. *Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В.* Диагностика и развитие компетентности в общении. — М., 1990.
32. *Зайцева Т. В.* Теория психологического тренинга. — СПб.; М., 2002.
33. *Захаров В. П., Хрящева Н. Ю.* Социально-психологический тренинг: Учебное пособие. — Л., 1989.
34. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Под ред. Е. А. Левановой. — СПб., 2006.
35. *Исурина И. Г.* Групповая динамика в тренинговых группах // Журнал практического психолога. 1999. № 3.
36. *Исурина И. Г.* Личностный тренинг и его значение в подготовке психологов-практиков // Журнал практического психолога. 1998. № 2.
37. *Кипнис М.* Тренинг коммуникаций. — М., 2004.
38. *Кипнис М.* Тренинг лидерства. — М., 2005.
39. *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг. — М., 2000.
40. *Кондрашенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия. — Минск, 1993.
41. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001.
42. *Кочюнас Р.* Психотерапевтические группы: теория и практика. — М., 2000.
43. *Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г.* Тренинг этнической толерантности для школьников. — М., 2004.
44. *Лидерс А. Г.* Психологический тренинг с подростками. — М., 2001.
45. *Лунева О. В.* Социально-психологический тренинг. Мастер-класс. — М., 2002.
46. *Луховицкая О.* Опасность ролевых игр // Школьный психолог. 2005. № 18.
47. *Лютова Е. К., Моница Г. Б.* Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). — СПб., 2001.
48. *Лютова Е. К., Моница Г. Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. — СПб., 2003.
49. *Макшанов С. И.* Психология тренинга. — СПб., 1997.
50. *Макшанов С. И.* Принципы психологического тренинга // Журнал практического психолога. 1999. № 3.
51. *Марасанов Г. И.* Моделирование «Группового террора» в социально-психологическом тренинге // Школьный психолог. 2004. № 40, с. 24–25.
52. *Марасанов Г. И.* Социально-психологический тренинг. — М., 2001.

53. *Мастеров Б. М.* Конструирование тренинговых процедур: Технология и творчество // Методы практической социальной психологии: диагностика, консультирование, тренинг / Под ред. Ю. М. Жукова. — М., 2004, с. 152–185.
54. Методы практической социальной психологии. Диагностика. Консультирование. Тренинг / Под ред. Ю. М. Жукова. — М., 2004.
55. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. — М., 1994.
56. *Немировский О. В.* Личностный рост в терапевтической группе. — М., 1999.
57. 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, с. 204–223.
58. *Орадж М.* Как провести тренинг. — М., 2002.
59. *Перькова О. И., Сазонова Л. И.* Интеллектуальный тренинг. — СПб., 2002.
60. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982.
61. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М., 1989.
62. *Петрушин С. В.* Психологический тренинг в многочисленной группе. — Екатеринбург, 2000. — М., 2004.
63. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Под ред. М. Р. Битяновой. — СПб., 2005.
64. *Прутченков А. С.* Тренинг личностного роста. — М., 1993.
65. *Прутченков А. С.* Школа жизни. Методические разработки социально-психологического тренинга. — М., 1998.
66. *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
67. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. — СПб., 1999, 2001.
68. Психологический тренинг // Школьный психолог. 2002. № 32.
69. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб., 2003.
70. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 1998.
71. *Пузиков В.* Технология ведения тренинга. — СПб., 2005.
72. Разные, но равные: большие психологические игры / Под ред. Г. У. Солдатовой. — М., 2004.
73. *Ромек В. Г.* Тренинг уверенности в межличностных отношениях. — СПб., 2002.
74. *Ромек В., Ромек Е.* Тренинг наслаждения. — СПб., 2003.
75. *Ройс Ф., Смит Б.* 500 лучших советов тренеру. — СПб., 2001.
76. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. — М., 1993.
77. *Савченко М. Ю.* Тренинг «Уверенность» для учащихся 11-го класса // Школьный психолог. 2005. № 3, с. 36–40.
78. *Самсукина Н. В.* Игры, в которые играют...: Психологический практикум. — Дубна, 1996.
79. *Сартан Г.* Подготовка профессиональных тренеров / Вестник практической психологии образования. 2004. №1, с. 56–63.
80. *Семенова Е. М.* Тренинг эмоциональной устойчивости педагога. — М., 2005.
81. *Сидоренко Е. В.* Мотивационный тренинг. — СПб., 2000.
82. *Сидоренко Е. В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. — СПб., 2001.
83. *Ситников А. П.* Акмеологический тренинг: теория, методика, психотехнологии. — М., 1996.

84. *Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. — М., 1999.
85. *Соболева А.* Ковер мира. Профилактика конфликтных ситуаций и работа с ними // Школьный психолог. 2004. № 40–42, 45.
86. *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д.* Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для детей и подростков. — М., 2000.
87. *Соснин В. А., Лунев П. А.* Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг. — М., 1993.
88. *Стимсон Н.* Подготовка и представление тренинговых материалов. — СПб., 2002.
89. Тренинг развития жизненных целей / Под ред. Е. Г. Трошихиной. — СПб., 2001.
90. *Фопель К.* Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего. — М., 2000.
91. *Фопель К.* Сплоченность и толерантность в группе: Психологические игры и упражнения. — М., 2003.
92. *Цзен Н. В., Пахомов Ю. В.* Психотренинг. Игры и упражнения. — М., 1998.
93. *Шевцова И. В.* Тренинг личностного роста. — СПб., 2003.
94. *Щеколдина С. Д.* Тренинг толерантности. — М., 2004.
95. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М., 1978.
96. *Ясвин В. А.* Образовательная среда. От моделирования к проектированию. — М., 2001.
97. *Brislin R. W., Bhawuk D.P.S.* Cross-Cultural Training: Research and Innovations // Social Psychology and Cultural Context. — Thousand Oaks (Cal.), 1999. P. 205–216.
98. *Brislin R. W., Horvath A.-M.* (1997) Cross-Cultural Training and Multicultural Education // Handbook of Cross-Cultural Psychology. — Boston. Vol. 3: Social Behavior and Applications. P. 327–369.
99. *Brislin R. W., Yoshida T.* (1994.) Intercultural Communication Training: An Introduction. — Thousand Oaks (Cal.).
100. *Carroll, M., Bates, & Johnson, C.* (1997). Group leadership (3rd ed.). Denver: Love.
101. *Cozey, G.* (1999). *Theory and practice of group counseling* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.
102. *Corey, M. S., Corey, G.* (2000). Groups: Process and practice (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
103. *Ellis A.* (1989) Training der Gefühle: wie Sie sich hartnäckig weigern, unglücklich zu sein. München: mvv-Verlag, 1989.
104. *Forester-Miller, H., & Kottler, J. A.* (Eds.). (1997). Issues and challenges for group practitioners. Denver: Love.
105. *Gudykunst W.B., Guzley R.M., Hammer M.R.* (1996) Designing Intercultural Training // Handbook of Intercultural Training. — Thousand Oaks (Cal.). P. 61–81.
106. Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning / R. Hertz-Lazarowitz (Ed.). Cambridge, 1992.
107. *Jacobs, E. E., Masson, R. L., & Harvill, R.* (1998). Group counseling: Strategies and skills (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
108. *Lewin K.* (1951) Field theory in social science: Selected theoretical papers. N Y.
109. *Shachar H., Amir Y.* (1996) Training Teachers and Students for Intercultural Cooperation in Israel: Two Models // Handbook of Intercultural Training. — Thousand Oaks (Cal.). P. 236–251.

ПРИЛОЖЕНИЯ

- Приложение 1. Методы работы тренера
- Приложение 2. Планирование тренинга с шестиклассниками
- Приложение 3. Нестандартные и кризисные ситуации в тренинге
- Приложение 4. Групповая сплоченность и напряжение
- Приложение 5. Стадии развития группы
- Приложение 6. Группы со спонтанной и управляемой динамикой
- Приложение 7. Примеры структуры тренингового занятия
- Приложение 8. Логика построения группового процесса
- Приложение 9. Оценка эффективности тренинга
- Приложение 10. Требования к ведущему
- Приложение 11. Зачетное задание по курсу «Групповой тренинг: основы организации и проведения»

Приложение 1. Методы работы тренера ¹

Методы работы тренера с событиями, произошедшими до тренинга

1. *Метод регрессии* (активизация произошедшего события в психологическом пространстве). С помощью данного метода тренер помогает клиенту заново погрузиться в ситуацию, требующую психологической проработки, и заново пережить событие во внутреннем плане.
2. *Метод обмена опытом* (активизация произошедшего события в пространстве дискурса).

Реализуется через актуализацию биографии в форме группового обсуждения, когда участники делятся друг с другом переживаниями тех или иных событий, которые имели для них (и имеют сейчас) особое значение.

3. *Метод имитации* (активизация произошедшего события в пространстве физической реальности). Этот метод реализуется в следующих условиях:

- в о - п е р в ы х, подразумевается, что участники тренинга *представляют свои конфликты в некоем сценическом действии*, а не рассказывают о них. Для конкретизации используются вспомогательные лица (другие участники группы) и необходимые предметы, часто символические, а также моделируется фактор окружающей среды;
- в о - в т о р ы х, разыгрываемое поведение должно быть *аутентичным*, т. е. отражать психологическое состояние участника тренинга в момент развертывания события;
- в - т р е т ь и х, метод имитации использует выборочное усиление (фокусировку), т. е. фиксацию на определенных, конкретных, наиболее важных аспектах события;

¹ В основе лежит материал, представленный в работе: Вачков И. В. Методы психологического тренинга в школе. Курс лекций // Школьный психолог. 2004. № 39, 41, 43.

- в - ч е т в е р т ы х, в отличие от реальной ситуации, где различные факторы сдерживают проявление открытых эмоциональных реакций и новых форм поведения, имитируемое событие является защищенным и безопасным для человека, что дает новый шанс психологической и социокультурной реинтеграции;
- в - п я т ы х, процесс имитационного моделирования (в форме психодраматических игр) включает последовательность взаимосвязанных разыгрываемых эпизодов и возможность переходов к другим прошлым событиям, которые каким-либо образом связаны с актуализированным вначале событием.

Здесь используются все имеющиеся в арсенале практических психологов ролевые игры. Когда мы говорим о ролевой игре, то, как правило, имеем в виду моделирование человеческих отношений в следующих формах:

- 1) собственно ситуационно-ролевые игры;
- 2) игры-проживания;
- 3) игры-драмы;
- 4) творческие игры;
- 5) спонтанно-импровизационные игры.

Методы имитации, активно используемые в тренингах, помимо значительной части психодраматических техник, в первую очередь включают в себя из этого списка *только ситуационно-ролевые игры*.

Методы работы со «случающимися» событиями

К этой группе методов И. В. Вачков относит следующие:

1. *Метод концентрации присутствия* (активизация происходящего события в психологическом пространстве). В данном случае тренер стремится заострить внимание участников на том, что с ними происходит в настоящую минуту. В частности, использует особого рода вопросы, которые можно назвать вопросами на осознание: «Что ты сейчас чувствуешь? О чем ты сейчас думаешь? Какие ощущения возникли у тебя в теле? Где именно они сосредоточены?». Другим приемом является фиксация (конста-

тация) тренером того, что он наблюдает: «Сейчас ты произнес, что Роман тебя раздражает... Ты опустил глаза... Твоя правая рука сжимает подлокотник кресла...» и т. п.

2. *Метод групповой рефлексии* (активизация происходящего события в пространстве дискурса). По мнению И. В. Вачкова, этот метод является в полном смысле центральным не только в группе методов работы со «случающимися» событиями, но, вообще среди методов тренинга. Обычно групповую рефлекссию рассматривают как заключительный этап самых разнообразных тренинговых техник, но в действительности она выступает в качестве отдельного и исключительно важного метода.

Групповую рефлекссию можно определить как совместное обсуждение и анализ событий, происходящих в группе, с целью стимуляции групповых и индивидуальных процессов. При этом групповая рефлексия может происходить по поводу событий, случившихся как в психологическом пространстве участников, так и в пространстве физической реальности. В то же время в результате применения этого метода происходят события в пространстве дискурса, в котором этот метод и осуществляется, и эти события также становятся предметом обсуждения. Анализ индивидуальных переживаний усиливает сплоченность группы и одновременно облегчает самораскрытие участников.

Групповая рефлексия может проходить в форме дискуссий разного типа, например в форме неструктурированной (нерегламентированной) дискуссии, в которой тренер пассивен, темы выбираются самими участниками, время дискуссии формально не ограничивается.

С точки зрения содержания групповой рефлексии этот метод может быть представлен в виде, например, дискуссии интеракционного типа, материалом которой служат структура и содержание взаимоотношений между участниками группы.

В ходе групповой рефлексии участники группы развивают умения воспринимать, понимать и оценивать других людей, самих себя, свою группу. Они получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают другие люди, насколько точно их собственное самовосприятие. Они приобретают умение глубокого самоанализа, а также смысловой и безоценочной интерпретации себя и других людей.

Важнейшее значение при этом приобретает реализуемая в процессе групповой рефлексии многосторонняя обратная связь.

Существует огромное количество разнообразных классификаций групповых дискуссий (по-видимому, это связано с тем фактом, что подавляющее большинство специалистов относят дискуссию к важнейшим тренинговым методам). Вот только несколько вариантов.

Дискуссии могут различаться:

- ◆ **по цели:** а) информационные (нацеленные на сбор информации); б) конфронтационные (нацеленные на формулировку противоположных точек зрения); в) императивные (нацеленные на достижение общего согласия) (Г. В. Быков);
- ◆ **по результативности:** а) конструктивные; б) неконструктивные (В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева);
- ◆ **по ведущей детерминанте:** а) вызванные противоречивой природой изучаемого объекта; б) вызванные несовершенством старых и новых знаний (Б. М. Кедров);
- ◆ **по уровню организации:** а) структурированные (с заранее запланированной темой и отведенным временем и порядком проведения); б) неструктурированные (развивающиеся спонтанно и формально не ограниченные по времени).

По последнему критерию еще выделяют:

- ◆ дискуссии с явным лидером;
- ◆ дискуссии без лидера;
- ◆ дискуссии с переменным лидерством.

В процессе дискуссии взаимопонимание участников является основополагающим условием ее продуктивности.

3. Метод построения диспозиций (активизация происходящего события в пространстве физической реальности).

В число техник, относящихся к этому методу, входит значительная часть ролевых игр, а также упражнения, в которых моделируется система отношений, сложившихся между участниками группы, такие, например, как «Скульптура группы» или различные социометрические процедуры, реализуемые в активной двигательной форме.

Все эти техники позволяют организовать разворачивание тренинговых событий в ситуации «здесь и теперь» в пространстве

физической реальности того помещения (или помещений), где проводится тренинг.

В группе участники могут идентифицировать себя с другими, сыграть роль другого для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения. В результате идентификации, т. е. отождествления себя с другим человеком, сознательного уподобления себя ему, возникают эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия. Не вызывает сомнения важность этих переживаний в плане содействия личностному росту и развитию самосознания.

Идентификация, являющаяся, как известно, одним из механизмов стихийного развития личности, становится в группе надежной опорой происходящих с людьми изменений.

Особо следует остановиться на том, какую роль имеет в психологическом тренинге игра.

Как правило, выделяются две ее самые важные функции: *диагностическая* и *развивающая*. Первая определяется тем, что она обладает большей предсказательностью, прогностичностью, чем любая другая человеческая деятельность. Так как человек в игре максимально активен, она является для него оптимальным пространством для самовыражения, в котором он наиболее естественен, искренен и открыт.

Развивающая функция ролевой игры связана с сущностью этой деятельности, в которой человек активно взаимодействует с другими людьми, осуществляет сознательно поставленные цели, что и приводит к активным изменениям в его развитии. По мнению Битяновой М. Р., игра — «живая» деятельность, которая не учит, она расширяет горизонты, погружая человека в иные миры и отношения, дает опыт их создания, выбора, построения. В то же время, по мнению данного автора, требуется отдельная работа, для того чтобы игровая деятельность и полученный в ней опыт были перенесены в жизнь.

Методы работы с конструируемыми событиями

И. В. Вачков отмечает, что можно оценивать термин «конструируемые события» как не особо удачный, однако он акцентирует внимание на сути, так как здесь речь идет о таких событиях, ко-

которые еще не произошли в жизни клиента. Автор подчеркивает, что на тренинге не просто разрабатываются проекты этих событий, а осуществляется их своеобразная проекция в будущее, события конструируются и реализуются.

В таком контексте к числу методов тренинга, нацеленных на конструирование событий, относятся следующие.

1. *Метод символического самовыражения* (активизация конструируемого события в психологическом пространстве).

Примерами реализации метода символического самовыражения являются медитации-визуализации, приемы активного воображения и техники имаготерапии и имагогики, проективные рисунки, написание сказок, многие упражнения нейролингвистического программирования, создание изделий из песка, глины, пластилина, бумаги или ткани, некоторые методики развития социальной перцепции и еще множество других. Особенностью всех этих техник является то, что они создают условия для проявления индивидуальной творческой активности участников в ситуации, когда никто кроме них до определенного момента (а такой момент может не наступить вовсе) не может воспринять продукт их творчества. Иными словами, здесь актуализация будущего происходит только в психологическом пространстве.

2. *Метод группового решения проблем* (активизация конструируемого события в пространстве дискурса). Как правило, этот метод реализуется в форме групповой дискуссии, где перед участниками ставится задача прийти к общему мнению по какому-то вопросу. В результате такой работы «проясняются» (и как возможный результат — изменяются) мнения, позиции и установки участников.

В тренинге метод группового решения проблем может быть использован как в целях предоставления участникам возможности увидеть поставленную проблему с разных сторон (это уточняет взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации от тренера и других членов группы) и определить возможные варианты ее решения, так и для овладения новыми умениями, необходимыми в дальнейшем. Это умения

эффективно воздействовать на людей и использовать законы риторики в ситуации публичного выступления, находить компромиссы в ситуации переговоров, быть убедительным и аргументировать свое мнение в ситуации спора и многие другие.

Таким образом, рассматриваемый метод позволяет работать с конструируемыми событиями двояким образом: во-первых, посредством нахождения решения некоторой сложной проблемы, подразумевающего реализацию этого решения в дальнейшем, а во-вторых, посредством нахождения возможных стратегий поведения как вариативных путей разрешения тех проблем, которые могут возникнуть в будущем.

Поскольку декларируемая цель этого метода — нахождение общего решения и достижение согласия между участниками, то большинство конкретных вариантов этого метода тяготеет к типу императивных дискуссий. С другой стороны, организация продуктивного решения проблем участниками тренинга чаще всего связана с более или менее жесткой регламентацией процесса, что предполагает наличие алгоритма действий, этапности, функциональной структурированности группы и достаточно четких временных рамок.

3. *Метод операционализации* (активизация конструируемого события в пространстве физической реальности). Это система способов тренинговой работы, нацеленная на освоение, осмысление и решение так называемых инструментальных задач, связанных с построением реальной деятельности, достижением конкретных целей, структурированием будущих событий жизни участников.

Одной из ярких форм реализации этого метода являются *операциональные игры*, которые принципиально отличаются от игр диспозиционного толка. Последние нацелены на организацию активности, проявляющейся в происходящих событиях и ведущей к изменениям в области отношений через взаимодействие с другими (т. е. являются методом формирования диспозиционных умений). А операциональные игры направлены на инструментальные изменения, определяющие разворачивание будущих событий, — хотя, опять же, через взаимодействие с другими (иными словами, являются методом формирования технологических умений).

К операциональным играм могут быть отнесены два типа игр: *деловые* и *«поступочные»*.

Деловая игра характеризуется моделированием предметного и социального содержания профессиональной деятельности, включая систему отношений в этой профессиональной области. В ней отрабатываются новые технологические умения, необходимые в будущем в конкретной профессии, скажем, умение продавать тот или иной товар.

«Поступочная» игра выходит за рамки деловых отношений. В ней репетируются такие действия, которые могут быть оценены как акт нравственного самоопределения человека, когда он утверждает себя в своем отношении к другому человеку, себе самому, к группе, к миру в целом. Фактически идет работа с будущими событиями очень широкого диапазона.

Иногда к деловой игре относят такие типы игр, как дидактические, управленческие и профориентационные.

Дидактические игры имеют цель преподнести некоторые новые знания и изменить представления участников. Такие игры раскрывают смысл и важность определенных знаний и, как правило, содержат задание учебного характера.

Управленческие игры — метод тренировки профессиональных умений менеджеров разного уровня (в образовательном учреждении, например, завучей или директоров).

Содержание профориентационных игр определяется задачей помощи участникам тренинга в выборе сферы возможной профессионализации и соответствующего самоопределения. (Следует заметить, что в некоторых — по-видимому, довольно редких — случаях участникам удастся достичь уровня личностного и даже смысло-жизненного самоопределения; тогда этот вид операциональной игры превращается в одну из разновидностей метода духовной практики.)

В то же время функция «поступочной» игры заключается в возможности пережить будущее событие и найти путем перебора и анализа оптимальный (во всяком случае — приемлемый) поведенческий паттерн, позволяющий справиться с ситуацией как в условиях игрового моделирования, так и в реальных жизненных условиях.

Приложение 2. Планирование тренинга с шестиклассниками¹

Шаг первый. Определение темы и цели тренинга как образа будущего результата.

Часто ведущий хочет провести тренинг по теме, которая интересна ему самому. Он придумывает завлекательное название, разрабатывает программу, подбирает великолепные (как ему кажется) психотехники... А на тренинг никто не приходит, группу сформировать не удается.

Все же исходить надо не только из собственных интересов (впрочем, их надо тоже обязательно соблюсти, иначе тренинг получится скучным), но и из реальных запросов и трудностей реальных людей.

Ответьте себе на простые вопросы:

- Что хотят получить будущие участники группы?
- Чего группа и каждый ее участник реально смогут и должны достичь?
- Что я смогу и должен для этого сделать?
- Каков будет конечный результат нашей работы?

Чем более ярким, конкретным и правдоподобным будет образ будущего результата, тем больше шансов, что вы этот результат получите.

Шаг второй. Определение состава тренинговой группы.

Кто будет в группе? Сколько человек? Каково будет соотношение мальчиков и девочек? В чем заключаются психологические особенности участников?

Постарайтесь заранее встретиться с будущими членами группы, познакомиться с ними, выяснить их ожидания от предстоящей тренинговой работы. Обязательно позаботьтесь об ограничении числа участников и «сверху», и «снизу». Желательно, чтобы число участников не превышало 18 человек. Но и слиш-

¹ Выдержки из работы: *Вачков И. В.* Как подготовиться к тренингу // Школьный психолог. 2005. № 19.

ком малое число — 3–4 человека — потребует коренного пересмотра содержания тренинговой программы, многие упражнения будет невозможно провести. Кроме того, психологическая атмосфера группы из трех или, скажем, пятнадцати человек сильно различается, что вынуждает ведущего использовать разную стилистику ведения. По мнению многих специалистов, оптимальное количество участников в группе — 12 человек (без ведущего).

Шаг третий. Определение временных ресурсов.

Нужно сразу спланировать, сколько всего будет проведено тренинговых занятий. Как часто будут проходить встречи? Сколько времени будет длиться каждое занятие? Можно ли проводить тренинг в течение нескольких месяцев?

Следует определиться с темпом тренинговых занятий и выбрать, что является в данном случае оптимальным: «марафонный» стиль или короткие встречи в течение длительного времени.

Шаг четвертый. Формулировка проблем.

Необходимо четко и ясно сформулировать проблемы, которые предстоит решить в процессе тренинга. Что такое проблема? Это вопрос, на который в данный момент не существует однозначного ответа. Следовательно, формулировать проблемы нужно в вопросительной форме.

Шаг пятый. Формулировка задач.

Если проблема — это не решенный пока вопрос, то задача — это цель деятельности, данная в определенных условиях. Задачу надо формулировать не вопросительно, а утвердительно. В ней должны содержаться требования к осуществляемой деятельности по определению искомого.

Для работы в системе представлений участников тренинга — помочь подросткам осознать различия в их отношении к тем, кого они считают близким человеком, кого они считают чужим.

Для работы в системе отношений участников тренинга — дать подросткам опыт личного проживания *ситуации* общения с «похожими» и «непохожими» на них людьми для изменения привычно *негативного* отношения к «непохожим».

Для работы в системе умений участников тренинга — предложить модель конструктивного взаимодействия с людьми, которые объективно или субъективно воспринимаются как непохожие, чужие, и сформировать *необходимые умения такого взаимодействия*.

Легко увидеть, что поставленные задачи охватывают все сферы субъектности подростков, и если мы максимально продуктивно реализуем эти задачи, то в целом будет решена и проблема развития толерантности (в реальности, конечно же, только средствами одного психологического тренинга реализовать названные задачи достаточно трудно).

Шаг шестой. Подбор соответствующих психотехник.

В идеале при создании авторского тренинга игры и упражнения должны быть авторскими разработками. Но начинающему тренеру обычно приходится обращаться к профессиональной литературе и пользоваться уже известными психотехниками. Важно, чтобы эти психотехники работали на решение поставленных задач. Обычно в книгах и сборниках указываются цели описываемых упражнений; если же указания нет, тренеру придется самому оценить их пригодность для своего тренинга.

Шаг седьмой. Выделение блоков тренинговой программы и занятий на каждый блок.

В соответствии с выделенными на четвертом шаге проблемами можно определить те блоки (или модули), которые должны быть в тренинге.

Следует учесть, что полная реализация всех блоков значительно увеличит длительность тренинга. Каждый блок может быть превращен в отдельный тренинг, т. е. данная программа имеет модульный характер. Вместе с тем в каждом модуле группа будет проходить те же стадии, что и в целостной тренинговой программе. Иными словами, имеет место «голографический эффект»: отдельная часть содержит в себе все свойства целого.

Необходимо рассчитать, сколько занятий надо включить в каждый блок. При этом рекомендуется учесть возможные перерывы в занятиях, вызванные праздниками, каникулами и т. п. Скажем, если вы начинаете тренинг во второй половине сентября и проводите занятия раз в неделю, то, вероятно, до весенних

каникул вам удастся провести не более семи занятий. Тогда можно, например, два занятия посвятить первому блоку, т. е. мотивированию участников, «разогреву» перед глубокой работой, а пять — включить в блок развития толерантности.

Шаг восьмой. Составление сценарного плана тренинга.

Реализация этого шага связана с распределением подобранных или разработанных техник по занятиям. При этом необходимо учитывать следующие критерии:

- важнейшая решаемая техникой задача;
- время, которое необходимо затратить на технику;
- совместимость техник друг с другом;
- стадия групповой динамики, когда будет применена техника;
- тип и степень активности участников, инициируемые техникой (подвижные игры или «сидячая» работа в кругу);
- уместность применения психотехники в данный момент (готовность к ней участников).

С первого раза оптимальным образом распределить тренинговые психотехники при недостаточном опыте ведения группы бывает довольно сложно. Но это не страшно: в процессе тренинга надо будет каждый раз перед тем, как начать упражнение, спросить себя: подойдет оно сейчас или нет? Допустим, по вашему плану сейчас должна быть групповая дискуссия, но участники уже полтора часа сидят на стульях и начинают ерзать от утомления. Они нуждаются в физической активности — значит, надо провести подвижную игру! Чтобы не растеряться в ситуации необходимости замены одной техники другой, следует заранее позаботиться о запасных упражнениях — иных по форме, но направленных на решение тех же задач.

Кроме того, нужно обязательно включить в каждое занятие такие техники, которые направлены не на решение групповых задач, а на развитие социальной структуры группы, на активизацию групповой динамики, поддержку необходимого темпоритма. Это могут быть игры типа «Самый-самый!», «Ранжирование

по качествам», различные социометрические процедуры. Нельзя забывать об этой линии развития тренинговой группы.

Шаг девятый. Написание краткого сценария тренинга с указанием цели каждого занятия и всех необходимых материалов.

Стоит записать сценарий тренинга максимально подробно, не поспушившись на детали при описании упражнений (тогда вы представите их очень ярко — так, будто вы их уже действительно провели). Отдельно приготовьте план каждого занятия на отдельной карточке с указанием названий упражнений. Это будет ваша шпаргалка, которая поможет на тренинге. Весь подробный сценарий на занятие брать не рекомендую: пачка бумаги в руках будет сильно сковывать вашу активность.

Все перечисленные в сценарии занятия материалы приготовьте заранее в тренинговом зале. Позаботьтесь и о том, чтобы во время занятия вам никто не помешал: техничка, пришедшая мыть полы, или настырный руководитель кружка мягкой игрушки, которому тоже как раз понадобилось это помещение. Подстрахуйтесь и напомните завучу, чтобы потенциальным участникам именно на время тренинга не поставили дополнительные занятия...

Приложение 3. Нестандартные и кризисные ситуации в тренинге

Этапы развития группы¹

Во всех группах существуют линии психологического напряжения, которые оттягивают на себя большое количество энергии. Их последствиями часто являются возникающие у ведущего и участников фрустрация и апатия, а причины этого иногда остаются неизвестными. Напряжение в группе возникает из-за существующих противоречий. Понимать основы этих противоречий должен каждый ведущий.

В большинстве групп напряжение возникает от постоянного противоречия между требуемой эффективностью работы и личными потребностями участников, между измеримым успехом в достижении целей групповой работы и субъективно переживаемым успехом в отношении собственных запросов.

Во многих группах серьезное противоречие между необходимостью развиваться в направлении достижения поставленных целей и социально-психологическими потребностями участников игнорируется до тех пор, пока напряжение не перерастет в конфликт.

Некоторые люди не могут и не желают признавать, а многие просто не знают, что любое взаимодействие порождает проблемы. Члены группы хотят, чтобы их принимали такими, какие они есть, ценили их как людей, а не только как обладателей определенных знаний и способностей. Но в большинстве реальных групп потребность в непосредственном социальном признании и оценке удовлетворяется только опосредованными и абстрактными символами, например премиями, властью, карьерой, оценками и сертификатами.

¹ Фоппель К. Этапы развития группы // Журнал прикладной психологии и психоанализа. 2004. № 3.

Очень часто в группах, ориентированных только на достижение целей, много сил тратится на контроль за распределением времени. Нормы и образцы взаимодействия строго регламентированы. Тем самым сужается сфера свободного выражения личности. Такие условия намного сильнее способствуют соперничеству участников друг с другом, чем сотрудничеству, от участников требуется скорее конформность, чем автономия.

Ведущие групп и руководители реальных групп обычно проявляют раздражение и одновременно беспомощность, когда личные потребности и отношения членов группы мешают поверхностно понимаемой эффективности, когда участники хотят изменить нормы, чтобы удовлетворить свою потребность в большей доверительности и персонализации.

Когда правила поведения в группе или организации не позволяют удовлетворять естественные социально-психологические потребности членов группы, у них возникает стресс, так как приходится тратить много энергии на то, чтобы не выражать, а скрывать свои чувства. Стресс, в свою очередь, вызывает раздражение, которое также нельзя демонстрировать.

Спасительный маневр участника в этой эмоционально заряженной ситуации — неосознанный поиск «отдушины». Фрустрация и раздражение начинают проявляться в конфликтах по рабочим вопросам и в такой замаскированной форме мешают производственному процессу и сотрудничеству. То есть попытка рационализации процесса общения приводит на самом деле к большим дополнительным затратам времени и энергии. Каким образом различные силы влияют на развитие группы, можно понять, если от начала до конца реконструировать процесс развития группы.

Кризисы роста

Тот, кто видит и считает важной только одну сторону группового процесса, с большей вероятностью будет говорить о нарушениях и кризисах в группе, так как у него есть определенное, твердое представление о том, как должна развиваться группа. Технократически ориентированный ведущий будет придавать большое

значение четкости ролевой структуры и творческой работе над поставленной перед группой задачей. Если группа в какой-то момент дает хаотичную или апатичную реакцию, такой ведущий будет стараться как можно быстрее заглушить нежелательные симптомы. Он не станет спрашивать себя, какие не принятые до сих пор в расчет факторы группового развития явились причиной сложившейся ситуации. Его реакцией будут тревога и раздражение.

Ведущий, в большей степени ориентированный на процесс, воспринимает кризис группы намного легче, так как считает его естественным. Ему совершенно ясно, что в любой кризисной ситуации дают о себе знать те силы и факторы, которые до сих пор подавлялись и поэтому не могли проявиться. Он уважает эти силы и пытается дать им возможность для выражения. Он использует свое мастерство, чтобы сбалансировать обе линии группового развития — развитие социально-психологической структуры и продвижение к поставленным целям. Поэтому он видит в каждом кризисе выражение жизненной силы группы и шанс на ее дальнейшее развитие.

Далее я хотел бы описать наиболее часто встречающиеся кризисы роста.

Кризисы в зрелых группах

Даже зрелая и эффективно работающая группа почти никогда не бывает полностью гармоничной и свободной от напряжений и конфликтов. После периодов конструктивного решения конфликтных ситуаций и относительной гармонии группа может вновь вернуться на незрелую и небезопасную стадию.

Если появляется новая задача или в группу приходят новые участники или новый ведущий — неизбежен период адаптации. Многие процессы, которые были уже отработаны ранее, начинаются вновь, при этом деструктивные модели поведения участников вновь оказывают свое негативное воздействие. Например, могут образоваться подгруппы, которые будут мешать всей группе, или же группа может реагировать настолько раздраженно, что коммуникация в ней разрушится, чувства и ощущения не будут признаваться и в ход пойдут оборонительные маневры.

Сам факт возникновения таких проблем отнюдь не является признаком незрелости группы. На уровень развития группы указывает ее способность конструктивно реагировать на подобные ситуации. Зрелая группа может самостоятельно решить такие конфликты, затратив при этом минимум энергии. Незрелые группы отрицают внезапно возникшее напряжение и ведут себя так, будто ничего не происходит. Любое избегание и подавление напряжения приводят к тому, что появляется угроза уже возникшему доверию. Если такая группа не займется анализом тех негативных процессов, которые мешают ей нормально работать, перед ней возникнут новые проблемы, решать которые будет все сложнее и сложнее. Продуктивность работы группы уменьшается, а самочувствие участников ухудшается. В реальных группах такие кризисы могут длиться годами.

Затяжные кризисы в группах с нарушенным развитием

Развитие некоторых групп уже на ранних стадиях блокируется действием ряда факторов. Например, многие участники не могут освободиться от родительской зависимости и пережить ее в группе. Они реагируют на групповые процессы или как пассивные «попутчики», или как «партизаны», которые борются с любым авторитетом. Групповое развитие нарушается также, если участники не могут терпеть конфликтов и не хотят переносить никакой критики. В этих случаях речь идет прежде всего о неразрешенных личностных проблемах участников, которые задерживают группу на так называемой инфантильной стадии развития.

Многие группы преждевременно вырабатывают нормы и правила, препятствующие выражению гнева. В результате глубокие негативные эмоции накапливаются, и группа застревает на незрелом уровне взаимодействия, так что мнимая гармония и поверхностные приспособленческие игры затрудняют развитие общей открытости. Сомнительные компромиссы становятся механизмом, который препятствует решению возникающих проблем.

В других группах на пути к зрелости и обретению способности решать проблемы встают неблагоприятные внешние факто-

ры. Особенно это характерно для тех случаев, когда внутри организации отдельные группы не могут сами участвовать в принятии касающихся их решений, и вся их деятельность сводится к тому, что они всего лишь реагируют на внешние требования. В таком случае участники могут саботировать или игнорировать все поступающие извне требования и предписания.

Когда группа ведет себя как незрелая и безответственная, а ведущий еще и начинает обращаться с ней соответствующим образом, она мстит и действительно демонстрирует незрелое реагирование. Группа, не осознающая своих возможностей, будет проявлять слабость, ее результаты будут значительно скромнее. Участники будут тратить много энергии и времени на обсуждение незначимых проблем, в то время как настоящие проблемы будут «проглатываться». Или же участники начнут выражать недовольство самой организацией и ее руководством. Хотя это может временно снизить напряжение, в дальнейшем члены группы начнут снова испытывать фрустрацию, ощущение собственной несостоятельности и вины.

Во многих группах стагнация возникает потому, что участники игнорируют проблемы и напряжения, боятся их. Они предпочитают поддерживать *status quo* и хронически испытывать незначительные страдания, только чтобы не проходить через сильные конфликты. В результате они не переживают и следующие за конфликтами периоды гармонии и жизненной силы, доставляющие настоящее удовольствие.

Чтобы действительно помочь группе, ведущий должен заглянуть за поверхностный поведенческий слой и увидеть имеющиеся напряжения и нарушения. Прежде всего он должен ободрить участников и побудить их вступить в осознанную конфронтацию со своими проблемами.

Каждая группа, подобно подростку, живет всего реагирует на терпение ведущего, на свободу в необходимых границах, на интерес ведущего к участникам и на климат, поощряющий спонтанность и искренность. Самое важное, чтобы у ведущего было убеждение (и он мог передать его участникам), что группа только тогда может развиваться продуктивно, когда будут уважать-

ся простые человеческие потребности, никто не будет эксплуатироваться и каждый сможет проявить свой потенциал. Это означает, что очень часто психологическая работа с реальными группами подразумевает неизбежное возникновение серьезных конфликтов с организацией, в которой они работают, или с ее руководством. Важно, чтобы к этому были готовы как ведущий, так и участники.

Действия тренера в нестандартных и кризисных ситуациях¹

Нестандартных и кризисных ситуаций в тренинге встречается немало... В данном разделе рассмотрим рекомендации тренеру, если: 1) подростков на тренинг пришло слишком много или же слишком мало; 2) пришедшие подростки (или их большая часть) не хотят работать; 3) привычная для тренинга и приспособленная для этого комната занята, а та, что предлагается взамен, очень маленькая; 4) по недосмотру тренера (невыполнение требований техники безопасности) произошла микротравма одного из подростков или возникла даже только угроза микротравмы; 5) какая-то ситуация или какой-то подросток буквально выводит тренера из себя; 6) тренер не сдержался и «за грудки» вытолкнул одного из «сильно мешавших ему» подростков из тренинговой комнаты; 7) тренинг идет в уже сложившейся, длительно существующей группе, и лидер этой группы «уводит» (на время? навсегда?) группу из тренинговой комнаты.

Этот перечень можно продолжить. Остановимся только на некоторых ситуациях.

Ситуация 1

«Много» — это больше 28–30! Это предел. После этого группу надо делить на две подгруппы, одну подгруппу выводить в зрители, работать с другой, а потом менять их местами. Хотя один день тренинга или часть дня можно провести и в довольно большой группе. Сергей Петрушин пишет о длительных тренинго-

¹ Приводится по: *Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками.* — М., 2001, с. 183–189.

вых группах в 80 человек, но взрослых. У нас есть в целом положительный опыт ведения демонстрационных тренингов (на час-два) с группами до 100 подростков с включением в канву тренинга лекций.

Иногда сами подростки чувствуют, что их слишком много. Они из круга разбредаются на время по коридорам. Однажды подростки, не вошедшие в основную группу, создали свою тренинговую группу — помещение своими размерами и количеством стульев позволяло это — и просто копировали в своем кругу то, что делал тренер в основной группе.

В общем, много подростков — это не так уж и страшно. А мало?

Минимальная группа, с которой однажды довелось работать, — это три подростка. Я вел тренинг без зрителей (зрители всегда для группы составляют запас) в школе в виде психологического кружка. По каким-то неуставленным причинам из обычных 12–14 человек на очередное занятие пришли только трое старшеклассников — один юноша и две девушки. Это давало возможность объединяться в разнополюе пары для вполне интересных упражнений. Мы провели этот тренинг в полном объеме, ребятам он явно понравился, и на следующих занятиях группа снова «вдохнула», набрала прежний состав. Таким образом, рекомендация может быть сформулирована так: тренинг должен состояться в любом случае, даже если придут всего трое подростков!

Ситуация 2

Ситуация, когда подростки или большинство из них «не хотят работать», бывает практически только в начале тренинговых циклов. Вообще говоря, она свидетельствует о том, что подростки присутствуют на тренинге не добровольно, что есть какой-то другой мотив, какая-то пресс-суппозиция в их отношении к тренингу, какое-то ложное ожидание. Чаще всего это ожидание педагогических воздействий. На тренинг подростки были отобраны педагогами, а не вызвались поучаствовать в нем добровольно.

Тренер обязательно скажет подросткам, что он не педагог-воспитатель и не врач, что он психолог. Но у подростков часто еще нет опыта взаимодействия с психологом, а вот опыт взаимодействия с «поощряющим и наказывающим» воспитателем есть.

Психолог может «уравновесить» (не бороться!) это неадекватное ожидание, только продемонстрировав максимально возможную демократическую позицию по отношению к подросткам. Участвовать или не участвовать в упражнениях тренинга — это их суверенное право. Подросток может вообще уйти (об этом далее), отсесть, прилечь в кресло, играть на подоконнике в карты — это его право. Психолог-тренер не должен делать замечания, он должен просто работать, быть интересным хотя бы некоторым из пришедших на тренинг подросткам.

Именно поэтому первый день тренинга должен быть «искрометным», максимально интересным и разнообразным. Тренер должен предъявить себя как психолога, как неисчерпаемого на выдумку, как разнообразного и внимательного партнера. Он должен убедить сомневающихся в том, что тренинг им нужен, что психолог не воспитывает и не лечит, а вместе с подростками проходит множество испытаний.

Например, после одного из тренингов подростки рассказывали тренеру, что он их «покорил» еще в первый день, выучив по процедуре «запоминание имен по методике “Города с повторами”» более 30 новых для него имен пришедших на тренинг подростков.

Ситуация 3

Провести все 10–14 занятий цикла тренинга личностного роста в одной и той же аудитории — это большая удача для тренера. К сожалению, чаще приходится одно или несколько занятий проводить в новой для группы комнате. Если она похожа на первую — нет проблем!

Проблемы возникают, когда для занятия тренинговой группы в данный день нет никакой комнаты... Ну есть, но не комната, а, например, кафедра, где стульев хватит только на треть участников. Как быть?

Ответ прост — вести тренинг. Тренинг можно вести в коридоре стоя. Можно вести за привинченными к полу столами в комнате — «консервной банке»... В арсенале тренера должны быть упражнения, приемлемые для работы группы буквально бок о бок! На пяточке. Таких упражнений должно быть много, нельзя

их исчерпывать за один день тренинга: мы не застрахованы от повторов с аудиториями.

Ситуация 4

За многие годы моей работы с подростками в группе ни разу не было серьезных травм, ни у самого тренера, ни у подростков. А вот микротравм или же угроз их возникновения было достаточно. Именно поэтому я, описывая упражнения-испытания и другие типы упражнений, неоднократно подчеркивал необходимость выполнения требований техники безопасности.

Приведу примеры таких «болезненных» в прямом смысле слова ситуаций.

Выполняя вместе с подругами упражнение «Рекорд группы» (тип «Границы психологических пространств»), девушка неловко падает со стола на пол. Страхующий юноша разводит руками. Группа замирает. Девушка с плачем выскакивает из комнаты. Тренер готов побежать за ней, выяснять, в чем дело... Но среди зрителей оказывается женщина-психолог, которая «привела» эту девушку с подругами на тренинг. Она останавливает тренера и сама выскакивает в коридор. Туда же выбегают две-три девушки. Упражнение прервано. Группа расселась по местам в кружок. Кто-то упрекает страхующих ребят... Другие молчат. Молчит и тренер. На радость группы, буквально через пять минут девушка и ее сопровождающие возвращаются. Девушка как-то сияет. Возможно, ей приятно быть в центре внимания... Оказалось, что ничего серьезного не произошло, она ударилась, но не сильно. Группа продолжила свою работу.

Во время упражнения «Меняются местами те, кто...» (тип «Упражнения на интенсивное физическое взаимодействие») два подростка с разбегу одновременно садятся на один и тот же стул. Стул ломается, оба подростка оказываются на полу, но, кажется, ничего серьезного не произошло. Сломанный стул убирается, группа еще раз оценивает состояние всех стульев, часть из них меняется на более крепкие. Упражнение продолжается.

Юноша и яркая крепкая девушка спорят друг с другом в упражнении «Кто первым снимет с партнера кофту» (имеется в виду вторая, специально надетая на обычную одежду кофта).

Соперники не уступают друг другу. Внезапно кофта девушки цепляется за клипсу. Девушка истошно кричит. Юноша в растерянности. Воспользовавшись этим, девушка успевает снять с растерявшегося юноши кофту и тут же выскакивает из комнаты. Тренер посылает вслед двух ее подруг. После этого случая я побуждаю подростков в подобного типа упражнениях снимать с себя все предметы, за которые можно зацепиться. Девушка же через некоторое время возвращается в группу. С ухом все в порядке. Кстати, через год она поступает на факультет психологии Сургутского городского университета...

Можно дать следующие рекомендации: необходимо точно выполнять требования техники безопасности при тренинге. В случае же возникновения «болезненных» ситуаций помощь пострадавшему сначала оказывают его друзья (подруги) и взрослые одного с ним пола. На время оказания такой помощи в работе группы стоит сделать паузу.

Ситуация 5

По моим наблюдениям, чаще всего «сильно мешают» тренеру: а) более юный подросток, который еще не вошел в собственно подростковые проблемы и заявляет о себе каким-то другим способом; б) демонстративная девушка, которая недополучает внимания от тренера и сверстников на тренинге; в) подросток-юноша или девушка, или даже студент или студентка, которых то, что происходит на тренинге, слишком близко задевает, поскольку затрагивает какие-то их личные проблемы (например, невозможность телесного контакта с лицами противоположного пола и излишний рационализм, выражающийся в требованиях к тренеру все время объяснять «почему и для чего», и одновременная неготовность просто чувствовать и делиться с группой переживаниями и пр.).

Совет здесь такой: необходимо верить в компенсаторные возможности группы. Тот, кто мешает тренеру, мешает и группе. Группа должна дать соответствующую обратную связь этому «герою». Возможности тренера «инспирировать» групповую обратную связь поистине безграничны. Если же ему кажется, что они исчерпаны или не помогают, есть последнее средство: на оче-

редное занятие, предчувствуя возможность эксцесса, можно принести грейпфрут. Когда атмосфера накаляется, тренер делает паузу, присаживается где-то внутри круга подростков, медленно очищает грейпфрут, делит на дольки, съедает половину долек, а вторую раздает группе, причем самую аппетитную дольку — непременно тому, кто больше всех мешает. Удивительно, но этот способ еще не разу не подводил!

Ситуация 6

В моей практике был всего один такой случай. По рассказам других тренеров, подобные эксцессы бывали и у них.

Мои рекомендации: тренер должен извиниться перед подростком и признать свою неправоту. Если подросток убегает, тренер должен вернуть его, хотя бы для «извинений и разговора». Приемлемо послать за ним вслед (если он убегает) его друга или помощника тренера. Сама процедура извинений может произойти как приватно, один на один, так и перед всей группой.

Тренер может сделать свой поступок предметом групповой дискуссии.

Эта ситуация, кстати, остро ставит вопрос и о подмене тренера на несколько минут, если он ведет свой разговор с мешавшим подростком за пределами круга.

Ситуация 7

Такая ситуация может возникнуть, если тренер работает с подростковой группой, уже длительное время существующей (например, в школьном классе, где все друг друга давно знают) или же в группе, в которой по каким-то причинам быстро формируется жесткая иерархия власти. Последнее бывает, например, в группах подростков в подростковых приютах. Здесь дети знают друг друга сравнительно недавно, но традиции приюта — это традиции иерархии и власти.

Психологу-тренеру не остается ничего другого, как признать право неформального лидера группы на его лидерство. Психолог не создаст свою новую группу из старой, не вступив в альянс с неформальным лидером. Альянс — это всегда реальные или виртуальные переговоры, «купля-продажа», терпение и... работа.

Тренер должен быть готов к тому, что в самые тревожные для статуса неформального лидера моменты жизни группы тот может встать и пойти «покачаться» на спортивных тренажерах, за ним потянутся его «шестерки», тренинг приостановится.

В этой ситуации тренер должен посоветоваться с группой (если есть с кем), вести ли сегодняшнее занятие дальше или перейти к другим формам работы. Наблюдения говорят о том, что нет устоявшихся подростковых групп с иерархией власти, охватывающей одновременно представителей двух полов — и юношей, и девушек. Так что у тренера есть возможность опереться на представителей противоположного неформальному лидеру пола. Оба решения приемлемы — и продолжить тренинг, и сделать паузу.

Наш опыт говорит о том, что лидер уводит группу от тренера не больше чем на полчаса-час. Тренинг всегда достаточно интересен для подростков. Поэтому, когда большая часть группы ушла, тренер все равно должен заниматься в тренинговой комнате психологически интересной работой, даже с одним-двумя оставшимися подростками. Это могут быть демонстрационные опыты из психологического практикума, задачи на инсайт, просто квазиконсультативная беседа.

Группа вернется хотя бы на чай, если она уже привыкла к этой послетренинговой форме работы. Но чай — это неотъемлемая часть тренинга. За ним и после него возможно проведение многих чисто тренинговых процедур.

Приведем два примера из практики.

Работая с подростками в подростковом приюте, я столкнулся с моментами «увода» группы уже в первые дни тренинга. В подростковых приютах, как ни демократична будет позиция тренера, нельзя сказать о полной добровольности собираемой там тренинговой группы. Неформальный лидер как бы испытывал своих «шестерок»: «Вы решили пойти на тренинг, а меня вы спросили?» — и уходил то на «обед», то отдохнуть, то на спортивные тренажеры. Но уже с первых занятий в группе был послетренинговый чай, на который тренер приносил вкусные булочки, которые резко контрастировали с приютским рационом. На чай при-

ходили все — и подростки, и более младшие дети, — им доставалась хотя бы конфета. Но после чая психолог уже в другой, самой деликатной манере, очень избирательно и ненавязчиво предлагал поиграть в «психологические игры». Не надо было образовывать круг, все чувствовали себя свободно, участие в этих играх было еще более добровольно. И тренинг шел!

В другой группе с жесткой иерархической структурой и «уводами» части группы тренер подметил, что у неформального лидера есть определенный познавательный интерес к мелким мыслительным задачам, типа задач со спичками, с манипулированием образами и пр. Он не был самым удачливым в их решении, но они привлекали его. Поэтому пришлось на каждое занятие готовить новый набор подобных задач: со спичками, на догадку, пространственные субтесты из тестов интеллекта и др. Эти задачи в нужный момент тренинга давались сначала неформальному лидеру, и потом, с небольшой паузой — всем остальным.

Действия тренера в ситуациях опасности психотравмы для участника тренинга¹

Предложения участников оценивались коллегами по 7-балльной шкале.

7 баллов

1. Сообщение тренером группе своего состояния, возникшего в связи с данной ситуацией.

Цель: актуализация эмпатии группы к участнику и тренеру, активизация группы с целью самостоятельного выхода из ситуации.

6 баллов

2. Организация нового вида деятельности группы (психотехнические игры, психогимнастика), в которой данный участник будет заведомо успешен.

Цель: психологическая поддержка участника.

3. Подключение к ситуации референтного партнера.

Цель: психологическая поддержка участника.

¹ Здесь приводятся результаты мозгового штурма, который проводился в группе ведущих-тренеров на одном из специальных семинаров в Санкт-Петербурге. Источник: Ясвин В. А. Методические основы тренинга для педагогов // Образовательная среда. От моделирования к проектированию. — М., 2001.

5 баллов

4. Спровоцировать агрессию группы на себя. Стать «мальчиком для битья» с последующим сообщением группе своего состояния.

Цель: сплочение группы в процессе «битья» тренера и тем самым «выпуск пара», вовлечения участника в этот процесс с этой же целью.

5. Доведение ситуации до абсурда.

Цель: снижение актуальности состояния участника при отождествлении его внутреннего состояния с абсурдностью ситуации.

6. Использование психотехники на разрядку.

Цель: эмоциональная разрядка участника и всей группы.

4 балла

7. Переключение внимания всей группы на какой-то объект. Изменение статического состояния группы (например, уронить какой-либо предмет, начать искать свои «вдруг пропавшие» часы и т. п.).

Цель: ослабить эмоциональное напряжение и выиграть время для принятия системного решения.

8. Вынести на обсуждение группы ситуацию с позиции «Что я чувствую». Обсуждение организовать через одного, минуя самого травмированного участника.

Цель: осознание участником ситуации по-новому, с точки зрения других.

9. Объявить перерыв в ходе занятия.

Цель: дать возможность участнику успокоиться самостоятельно или вместе с группой переосмыслить происшедшее.

10. Дать возможность участнику получить психотравму.

Цель: преднамеренное усугубление состояния участника для его лабилизации, с обязательным дальнейшим учетом этого обстоятельства в работе тренера.

11. Дать участнику выговориться, попытаться объяснить свое состояние.

Цель: возможность эмоциональной разрядки участника, актуализация рефлексии.

3 балла

12. Создание высокого психологического напряжения у каждого члена группы.

Цель: осознание участником группы того, что его состояние нормальное, так как не отличается от состояния других.

2 балла

13. Шутка ведущего, анекдот.

Цель: оттягивание времени для принятия решения.

14. Длительная индивидуальная беседа с участником в перерыве.

Цель: терапевтический эффект.

15. Пауза в проведении упражнения.

Итак, группой экспертов высший рейтинг варианта решения данной ситуации присвоен искренности, открытости, спокойно-му принятию тренером ситуации и себя в этой ситуации, его готовности к сотрудничеству с группой в решении сложного вопроса. Низший рейтинг присвоен нерешительности тренера и его попыткам самостоятельно справляться с проблемой, без сотрудничества с группой.

Приложение 4. Групповая сплоченность и напряжение¹

Групповая сплоченность и напряжение выполняют в группе противоположные функции: первая является стабилизирующим фактором (под ее влиянием члены группы чувствуют поддержку и определенную безопасность), а вторая — побуждающим фактором (она ведет к неудовлетворенности и стремлению что-либо изменить). Учитывая противоположные функции напряжения и групповой сплоченности, необходимо поддерживать в группе динамическое равновесие между ними. Напряжение является следствием внутригрупповых конфликтов, неудовлетворенности или подавления тех или иных потребностей участников группы.

Так, например, начало работы группы, как правило, характеризуется высоким уровнем напряжения, что обусловлено расхождением между ожиданиями участников и реальной ситуацией в группе, в частности поведением ведущего, который прямо не направляет, не инструктирует и не руководит группой. Возникающее и растущее напряжение побуждает участников группы к активности, обсуждению актуальной групповой ситуации и собственных позиций и ролей.

Напряжение в группе связано с внутренним напряжением каждого члена группы и сопровождается самыми разнообразными чувствами и состояниями (тревогой, страхом, подавленностью, уходом, враждебностью, агрессивностью и пр.). Обычно в ситуациях напряжения участники группы демонстрируют привычные, характерные для их поведения в реальной жизни стереотипы, подавляют свои чувства, пытаются их скрыть, проецируют на других или открыто выражают, что само по себе имеет важное «психодиагностическое» значение и дает материал для дальнейшей работы.

Возникающее в группе напряжение может играть как положительную, так и отрицательную роль. Отрицательная роль напря-

¹ Исурина Г. Л. Групповая динамика в тренинговых группах // Журнал практического психолога. 1999. № 3.

жения, в общем, понятна. Слишком высокое или слишком длительное напряжение, холодная, неприязненная, враждебная атмосфера, если она не компенсируется групповой сплоченностью и положительными эмоциями, может привести к дезорганизации работы в группе, к уходу отдельных ее участников и даже к распаду группы. Поэтому участники группы стараются избежать напряжения, избавиться от него. Они иногда обращаются к ведущему с просьбой использовать какую-либо технику или «поиграть во что-нибудь».

Ведущий, более или менее сознательно, также может использовать конкретные техники для уменьшения напряжения. Однако этот путь не является конструктивным. *Слишком низкий уровень напряжения не является позитивной характеристикой групповой динамики и не стимулирует развитие групповых процессов.*

Ощущение полного комфорта, спокойствия, равновесия не способствует раскрытию участниками группы собственных проблем, конфликтов и переживаний, проявлению типичных стереотипов поведения и защитных механизмов, участники стараются сохранить комфортную атмосферу, не замечая или игнорируя возникающие в группе проблемы и конфликтные ситуации.

В группе СПТ, как правило, складывается доброжелательная обстановка. Участники группы высоко ценят приобретенную способность принятия и умения слушать, очень этим дорожат и боятся разрушить. Поэтому групповое напряжение переживается не только как дискомфортное состояние, но и как угроза групповым ценностям. Однако если отсутствует напряжение или оно слишком низкое, то группа может превратиться в приятное дружеское сообщество, не выполняющее, однако, своей корректирующей функции. Если напряжение в группе слишком высоко, то члены группы не в состоянии действительно решать проблемы, они жалуются, что отношения между ними нарушены. Если же, наоборот, напряжение слишком низко, то члены группы будут отдавать предпочтение более удобным, легким, бесконфликтным взаимным контактам, а не подробному разбору собственных проблем, который сопровождается негативными эмоциями. Оптимальный уровень напряжения в группе способствует проявле-

нию и вскрытию групповых и индивидуальных конфликтов и проблем, конфронтации и взаимной критике, предоставляя группе уникальный материал для эффективной работы и собственно самопонимания и понимания других в контексте группового взаимодействия, что в конечном счете и является целью группы.

В качестве положительных функций группового напряжения можно указать следующие:

- а) напряжение выступает как движущая сила, импульс, постоянно стимулирующий усилия изменить свое теперешнее состояние;
- б) напряжение выступает как фактор, поддерживающий ориентацию группы на обсуждение отрицательных переживаний и чувств, групповых и индивидуальных проблем;
- в) напряжение выступает как фактор, активизирующий проявление эмоциональных и поведенческих стереотипов.

Уровень напряжения должен контролироваться ведущим, который иногда использует соответствующие приемы для усиления или ослабления напряжения в группе. Напряжение, причины его возникновения, способы разрешения подобных ситуаций являются важными темами для обсуждения в группе. В целом напряжение в группе играет положительную роль, если поддерживается его оптимальный уровень, а также динамическое равновесие между групповым напряжением и групповой сплоченностью.

Приложение 5. Стадии развития группы¹

Первая стадия — подготовка

Некоторыми ведущими тренингов иногда недооценивается такой важный фактор, как готовность участников к поведенческим изменениям. Между тем тренинговой группе для эффективной работы всегда необходим некоторый «разогрев», создание мотивации изменений. Иногда для «разогрева» группе достаточно нескольких часов, иногда этому требуется посвятить весь первый день занятий. Очевидно, это связано прежде всего со степенью внутренней готовности участников группы к непривычным и необычным способам работы и мотивированностью на процессы развивающего взаимодействия, самораскрытия, изменения своего поведения. На этом этапе в зависимости от состояния и поведения группы ведущий применяет различные тактики:

- 1) если группа настроена доброжелательно, но напряженно, то его задача — помочь расслабиться, избавиться от напряжения, создать атмосферу открытости, доверия, психологической безопасности и «мажорного» настроения у участников, позволяющую обеспечить условия для позитивной мотивации на групповое взаимодействие;
- 2) если группа с самого начала настроена скептически или даже враждебно (что случается ввиду насильственного включения в группу по требованию администрации учреждения или предприятия), ведущий сознательно провоцирует выход этого недовольства, предлагая задания, трудные психологически и подчеркивающие отсутствие умений эффективной коммуникации и навыков нахождения нестандартных способов решения проблемы.

Во втором случае часто применяется деловая игра «Кораблекрушение» (ее известные аналоги — «Катастрофа в пустыне»,

¹ Приводится по: *Вачков И. В.* Основные этапы развития группы в тренинге // *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. — М., 2000.

«Посадка на Луне»). Игра состоит в следующем. Участники группы — уцелевшие после кораблекрушения пассажиры, оказавшиеся на небольшом плоту в океане с определенным набором предметов. Эти предметы необходимо проранжировать по степени значимости для спасения сначала индивидуально, потом в парах, а затем всей группой. Из наблюдения за работой участников хорошо видна степень сформированности умений организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, идти на компромиссы, слушать друг друга, аргументированно доказывать свою точку зрения, владеть собой. Часто разворачивающиеся жаркие споры-баталии, когда никто не желает прислушаться к мнению других, наглядно демонстрируют самим участникам их некомпетентность в сфере общения и необходимость изменения своего поведения.

Для снятия напряжения на этой стадии используются психогимнастические игры с релаксационной направленностью, например «Путаница»: все берутся за руки, образуя цепочку; стоящий первым начинает двигаться под руками играющих, запутывая цепочку; ведущий, стоявший до этого спиной, должен распутать цепочку, не расцепляя руки участников.

Уже на этой стадии почти каждое упражнение сопровождается индивидуальной и групповой рефлексией, цель которой — в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

Кризис в развитии тренинговой группы

Часто скептицизм и недовольство не исчезают, а даже нарастают на второй день работы («Что мы тут теряем время?», «Кому бы рассказать, какой ерундой мы здесь занимаемся!» и пр.). Ведущему очень важно в этой ситуации сохранять терпение, исключить раздражительность и демонстрировать на собственном примере образец доброжелательности, открытости и искренности в общении. Практически все группы, которые нам довелось вести, успешно преодолевали период кризиса, что происходило обычно на третий день работы. Разумеется, этого нельзя сказать о каждом из участников группы. У кого-то выход из кризиса за-

тягивался до самого конца тренинговых занятий. Некоторые, не сумев до конца погрузиться в процесс общегруппового развития, проявляли конформизм и скрывали свое непонимание и тревожность под маской псевдоискренности. Забегая вперед, можно сказать, что часто у этих участников группы осознание произошедшего на тренинге наступало только спустя некоторое время после окончания работы. В этом проявлялся отсроченный эффект тренинга, который, кстати, оказался характерен не только для этих конформистов, но и для участников, получивших для себя позитивный результат сразу. У последних иногда происходили еще более глубокое осознание и некий «аффективный удар», инсайт также спустя некоторое время.

Кризис группового развития вызывается, по-видимому, с одной стороны, недостаточно осознаваемым внутренним протестом против необходимости увидеть свой новый психологический портрет, пересмотреть свое самоотношение и свои поведенческие паттерны, т. е. противоречием между «Я-действующим» и «Я-отраженным», а с другой стороны — вполне понятным страхом открыться перед другими участниками группы и ведущими (особенно отчетливо это проявляется тогда, когда приходится работать с членами одного коллектива, много лет знающими друг друга, но с привычной «фасадной» стороны).

Вторая стадия — осознание

Вместе с тем продолжение работы в группе вынуждает участников тренинга совершить шаги по преодолению периода кризиса. И тогда происходит переход на стадию осознания. На этой стадии основным процессом изменения является главным образом когнитивный. Как было указано выше, самосознание при переходе с более низкого уровня на более высокий характеризуется изменением рефлексивных процессов. Расширение, усложнение и углубление рефлексии связано с необходимостью своеобразного «раздвоения», выхода за пределы непосредственного текущего процесса или состояния. А это в свою очередь обуславливается остановкой, прекращением хода процесса, что является основой первичного различения субъектом себя и осуществляе-

мого им движения. Фиксация остановки в сознании определяет более высокий уровень рефлексии.

Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. Благодаря увеличению информации участники группы начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от нежелательного поведения. Критичность и скептицизм уступают место глубочайшему интересу, любопытству, стремлению понять слова ведущих и процессы, происходящие в группе и внутри самих участников. Рефлексия становится более глубокой и содержательной. Все чаще звучат шутки, смех, отношения становятся по-настоящему теплыми. При выполнении упражнений возникает желание помочь друг другу, эмоционально поддержать. Активно применяются (разумеется, на игровых имитационных моделях) новые способы взаимодействия, поведения, решения проблем. На этой стадии с особенным вниманием изучаются и апробируются участниками способы самопознания, самоанализа, самоконтроля и саморегуляции.

На этой стадии чрезвычайно полезны упражнения, ориентированные на самораскрытие. Таковы, например, процедуры «Предмет рассказывает о хозяине». Каждый из участников берет в руки любой принадлежащий ему предмет и от лица этого предмета рассказывает о своем обладателе («Я — авторучка Марины, я у нее всего месяц, но за это время я узнала о ней...»). Другие предметы могут задать рассказчику любые вопросы о его хозяине. Такая форма самопредставления, когда человек говорит о самом себе в третьем лице, идентифицируясь с неодушевленным предметом, позволяет быть более раскованным и поделиться сокровенным, облегчает задачу самораскрытия.

Упражнение «Самоанализ». Каждый участник получает лист бумаги и делит его на четыре части. Дается следующая инструкция: «Дай 10 ответов на вопрос: “Кто я такой?”. Сделай это быстро, записывая свои ответы точно в той форме, в какой они сразу

приходят в голову. Запиши их в первый столбик. Во второй столбик запиши ответы на тот же вопрос, но так, как, по твоему мнению, отозвались бы о тебе твои близкие (выбери кого-то конкретно). В третий столбик запиши ответы на тот же вопрос так, как, по твоему мнению, отозвался бы о тебе участник группы, сидящий слева от тебя.

Теперь сложи листок так, чтобы не были видны твои записи, и передай соседу слева. Получив лист, в оставшемся пустом столбике запиши 10 ответов на вопрос: «Кто такой тот человек, который дал тебе этот лист?». После этого листы собираются ведущим и перемешиваются. Поочередно зачитываются вслух характеристики из последнего столбика, а группа должна определить, о ком идет речь (писавший молчит). Обсуждается, насколько группа согласна с данным портретом. Затем листы возвращаются участникам, и они сами сравнивают все четыре набора ответов, анализируют их сходство и различия.

В заключение дается домашнее задание: по окончании тренинга предложить своим близким дать 10 ваших определений и сравнить их с вашим предполагавшимся набором черт.

В качестве приема организации обратной связи можно применить упражнение «Кто ты?». Каждому участнику на спину крепится большой лист плотной бумаги. Каждый педагог должен написать каждому хотя бы один ответ на указанный вопрос. После этого обобщенные характеристики анализируются и обсуждаются в группе.

Третья стадия — переоценка

Третьей стадией развития группы является стадия переоценки. Она сопровождается увеличением использования не только когнитивных, но и аффективных и оценочных процессов изменения. У участников появляется тенденция к осмыслению влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение (семью, коллег по работе) и к переоценке собственной личности. На этой стадии в процессе выполнения различных психологических техник, деловых игр, анализа и проигрывания реальных жизненных ситуаций участник группы все

более ощущает собственную независимость и способность изменить свою жизнь в чем-то важном, принципиальном. Выбор и принятие решения действовать — основной результат этой стадии.

На этом этапе в группе активно используются техники гештальттерапии и психодрамы, а также телесной терапии и нейролингвистического программирования. Закономерным на стадии переоценки является обучение способам решения личных и профессиональных проблем и изменения отношений к событиям и людям. Для того чтобы изменить отношение к какой-либо негативной фрустрирующей ситуации, полезно применять известную в НЛП технику расщепления экрана. Как и в только что описанном приеме, вся работа осуществляется участниками группы во внутреннем плане. Ведущий, введя участников в релаксационное состояние, просит представить большой белый экран, разделенный вертикальной чертой. Слева на экран проецируется субъектом негативная фрустрирующая ситуация — нечеткая, черно-белая; справа — ситуация успеха, яркая, красочная, наполненная звуками и запахами. Постепенно левая (негативная) картинка уменьшается и блекнет, удаляется, а правая (позитивная) становится все более яркой и приближается. После двух-трехкратного выполнения этого упражнения участники группы с удивлением обнаруживают, что мысли о негативной ситуации больше не вызывают отрицательных чувств и она воспринимается ими гораздо спокойнее, чем прежде.

К этому времени в группе уже складываются теплые, дружеские отношения, рассказы о себе искренни и откровенны. Созданию обстановки взаимного доверия способствуют техники телесной терапии, например упражнение «Маятник». Двое участников встают лицом друг к другу, третий стоит между ними, закрыв лицо и расслабившись. Первые двое, положив руки ему на плечи, начинают раскачивать его, постепенно увеличивая амплитуду колебаний. Этим приемом легко диагностировать степень доверия, которое испытывают участники группы друг к другу. Еще более показательным в этом плане является «доверяющее падение». Все участники по очереди встают на стол или

подоконник и спиной падают на руки остальных участников группы. Иногда страх, что тебя не поймают, уронят, отсутствие доверия к своим коллегам буквально парализуют тело человека, и он не может пересилить себя и заставить упасть. Зато тем, кто упал и ощутил поддержку заботливых рук своих товарищей, это, по их отзывам, давало незабываемое ощущение радости и гордости, доверия к другим участникам. Сильное эмоциональное переживание — это упражнение вспоминается участниками группы еще очень долго, даже тогда, когда многие другие процедуры тренинга уже забылись.

Четвертая стадия — действие

Эта стадия, психологический смысл которой — закрепление в поведении и поддержание новых способов поведения, является завершающей. Участники группы апробируют новые способы поведения, опирающиеся на изменившуюся «Я-концепцию». В группе они могут обсудить свои трудности, проблемы, получить открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменения в поведении.

Устойчивость (толерантность) к стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям в поведении — основной результат этой стадии.

Здесь применяются разнообразные творческие задания, рассчитанные на совместную деятельность участников. Успешное выполнение таких заданий в еще большей степени способствует сплочению группы и в то же время создает чувство собственной самореализации при осуществлении личного вклада в общую работу.

Приложение 6. Группы со спонтанной и управляемой динамикой¹

Группы со спонтанной динамикой

ЭТАП ПЕРВЫЙ. Заключение первичного психологического контракта, знакомство, притирка участников, поиск тем общения, светское общение, рост эмоциональной напряженности.

Выглядеть это может примерно так.

Ведущий молчит, а участники недоумевают и растеряны. Они знали, что работать придется самим, но думали, что психолог хотя бы подскажет, с чего надо начинать.

Участники сидят некоторое время молча, поглядывая друг на друга и бросая взгляды в сторону ведущего. Наконец, кто-нибудь не выдерживает, берет на себя инициативу и говорит что-нибудь вроде: «Не сидеть же нам так молча. Надо с чего-то начинать. Давайте хотя бы познакомимся».

Члены группы представляются друг другу. Кто-то говорит о себе много, со всеми социальными и профессиональными титулами и какими-то фактами биографии себя представляет. Кто-то просто называет имя. Иногда дискутируется вопрос о том, по именам ли обращаться друг другу, по именам и отчествам, на «ты» или на «вы». Ведущий может, наряду с другими подкинуть предложение называть друг друга по именам и на «ты», поскольку общение предполагается личностное, не официальное, а обращения и статусы из жизни за пределами группы могут всех сковывать. Но ведущий может продолжать молчать и не вмешиваться в дискуссию.

Затем начинается поиск того, о чем говорить, поиск тем, «по какому вопросу», собственно говоря, общаться согласно правилу «здесь и теперь». Появляются какие-то предложения. Вплоть до

¹ Сокращенный текст приводится по: *Мастеров Б. М.* Групповая динамика // Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М., 1995, с. 211–249.

предложений рассказывать анекдоты: в юморе, дескать, человек раскрывается лучше всего. Уже на этом этапе разговора в группе складывается ролевая и социометрическая ситуация: система эмоциональных предпочтений, симпатий и антипатий, проявляются активные и молчуны. Но эта система еще предварительная и поверхностная. У участников группы уже возникают какие-то чувства друг к другу, но о них, как правило, пока не говорится.

В это же время идет процесс, который всегда происходит как бы исподволь, но с нарастанием, причем не вырываясь на поверхность. Этот процесс — эмоциональное напряжение в группе, связанное с неопределенностью происходящего. Напряжение и возникающие при этом негативные чувства начинают постепенно смещаться в сторону молчаливого и ничего не делающего ведущего. Но прервемся для комментария.

Эмоциональное напряжение как процесс, происходящий в группе, можно и полезно описывать в терминах так называемого психологического контракта.

«Психологический контракт» — это некое соглашение между вступившими в общение и взаимодействие людьми о том, чем будут заниматься друг с другом (содержанием общения).

В какой степени и в каких ролях они будут выступать в этом общении и взаимодействии.

Каковы границы открытости каждого человека в этом общении.

Какова ответственность каждого в этом общении и взаимодействии.

Все это, как правило, не проговаривается, а подразумевается. Например, встретились две подруги, чтобы поговорить о том, кто как живет. Нередко такая беседа предполагает подобный негласный контракт:

Мы будем говорить о других, а не о себе, будем выносить суждения о жизни.

Мы готовы слушать друг друга, не обязательно соглашаться, сообщать свои суждения в ответ и оказывать друг другу эмоциональную поддержку.

Мы договариваемся не лезть глубоко в душу, а для этого не будем выносить оценки и суждения друг о друге.

Ответственность каждой состоит в соблюдении этих договоренностей. Нарушитель может быть наказан обидой на него и возникающим у него чувством вины за свою бестактность.

Как пойдет такая беседа?

— «А ты знаешь, моя свекровь тут на днях такое...»

— «Да, это просто кошмар какой-то... Ну что ты расстраиваешься, она же пожилой человек... А у меня...»

После такой беседы подруги разойдутся с чувством глубокого удовлетворения собой, друг другом и не даром проведенным временем.

Но может быть и другой контакт. Подруги могут встретиться, чтобы обсудить какую-то проблему одной из них. И тогда молчаливый контракт может звучать так:

Одна и только одна из нас обязуется говорить о своей проблеме. Вторая свои проблемы не предъявляет, только слушает и реагирует.

Первая может говорить как о фактах, так и о своих переживаниях, вторая обязуется быть внимательной, сопереживать, оказывать эмоциональную поддержку.

Первая имеет право открыть душу, а вторая — «залезть» в нее, сама не раскрываясь.

Ответственность первой состоит в том, чтобы открыть душу. Если не открыла, то не будет и сопереживания. Ответственность второй состоит именно в том, чтобы дать сопереживание и поддержку. За нарушение соглашения — обиды, ссора вплоть до разрыва отношений.

Представьте себе, что будет, если вторая подруга нарушит контракт, может быть по недомыслию, по привычке к другому стилю общения, или потому, что «не прочувствовала момент», так как решила воспользоваться случаем и самоутвердиться за счет подруги.

Например, после рассказа, может быть, даже сопровождавшегося слезами первой подруги, вторая говорит: «Я тебе еще до свадьбы твердила: не выходи за него, хлопот и слез не оберешься. Не послушала ты меня. Вот у меня с моим в принципе такого быть не может, потому что я...»

На такие слова может последовать: «Мне плохо, а ты мне мораль читаешь! Какое мне сейчас дело до того, как у тебя там все идеально устроено, какая ты была умная!»

Подобная беседа может кончиться ссорой, а разговор может перейти на отношения подруг, причем первоначальная проблема будет вообще забыта.

Возможен и другой исход. У первой девушки возникнет горькое чувство обиды, непонятости, досады, что раскрылась, появится разочарование в подруге. И больше она к ней со своими проблемами никогда не придет. Если же контракт соблюден, то разговор может закончиться слезами обеих, им станет легче, светлее и теплее друг с другом.

Возможно, мы дали утрированное, даже несколько карикатурное изображение довольно глубоких и значимых процессов, происходящих в общении между людьми. Это мы сделали намеренно, чтобы подчеркнуть, что анализ с точки зрения психологического контракта позволяет очень точно увидеть некоторые динамические стороны процесса общения между людьми. В том числе это имеет прямое отношение к событиям, происходящим в группе.

«Психологический контракт» в начале занятий еще неопределен. Неясно и содержание, и степень глубины, которую можно установить в общении по правилам «здесь и теперь». Такое состояние задает ощущение, предчувствие личностного риска, опасности. Понятно, что в такой ситуации велик соблазн переложить ответственность на ведущего, который этот контракт не проговорил, хотя и произносил свою речь долго-долго.

Вернемся теперь к описанию феноменологии группового процесса, имея в виду наши комментарии о психологическом контракте. «Давайте следовать правилам, — скажет, наконец, кто-нибудь из группы. — Ясно, что нужно говорить о себе. Как бы убьем сразу двух зайцев: и познакомимся поближе, и сможем обсудить, дать обратные связи, как выражается наш психолог. Давайте расскажем свои проблемы: кто с чем и зачем пришел. Может быть, и правда в чем-нибудь сумеем разобраться. Если не разберемся, то наш психолог поможет».

В одних группах начинают говорить о своих впечатлениях друг о друге. В других люди действительно пытаются высказать свои проблемы. Однако группа вначале еще зажата, еще сильны барьеры в общении, не ясны границы дозволенного в обращении друг с другом. Поэтому пока еще все происходит на поверхностном уровне, напоминающем светское общение. Чувства и впечатления выражаются в конвенциональной форме, сплошь и рядом они носят оценочный характер, причем осторожно-оценочный. «Я чувствую, что ты не совсем верно поступил в том случае» — так может среагировать кто-нибудь на рассказ своего партнера по группе. Это очевидное оценочное высказывание, замаскированное под «Я-сообщение». Чаще всего так происходит неумышленно, просто в силу сложившегося стереотипа общения — анализ и оценка другого, а не себя, не своих реакций на события и других людей. Защитная функция таких высказываний на этом этапе также очевидна: позволяет не раскрывать себя. Конвенциональность, т. е. следование каким-то писанным или неписанным нормам общения, проявляется как в форме высказываний, в их интонации, так и в том, что говорить нужно отнюдь не все, многие чувства и мысли придерживаются *фа* — следованию сложившимся привычкам и защите. Например, следуя «правилам приличного общения», нельзя говорить человеку неприятные слова, нехорошо говорить женщине сразу, что она тебя привлекает, и тем более, что она тебе не нравится. А женщина вообще не должна говорить мужчине первой о своем отношении к нему. Если следовать этим законам, то можно поддерживать в группе поверхностную, но зато безопасную атмосферу: никто никого глубоко не трогает.

Конвенциональные нормы, исторически исходя из социальных групповых ценностей (вспомним понятие «риск несоответствия»), становятся частью «Я», причем многие из этих норм даже не осознаются, автоматически проявляясь в способах общения, в видении мира, других людей и самого себя. В группе они также могут не осознаваться. Но одновременно может расти беспокойность и раздражение: «Вроде бы собрались говорить о себе, решать свои глубокие проблемы, вроде бы даже пытаемся

о них говорить, а все что-то не то, не про меня, не затрагивает настоящего моего «Я». Так что же я тут делаю?»

Однако перейти на другой уровень не так-то просто. Это означало бы и другой уровень открытости. Таким образом, участники группы оказываются в ситуации риска самораскрытия. В конвенциональной атмосфере, царящей на этом этапе в группе (пусть даже атмосфера положительных оценок), каждый участник чувствует, что не все откровенно высказывается. Высказав свою проблему на уровне глубоких интимных переживаний, в ответ человек может получить оценки, а то и ярлыки. При этом оценка и ярлык могут быть не высказаны вслух. Но на этого человека будут смотреть, как говорится, «косо».

Следовательно, в такой ситуации группа и хочет перейти на другой уровень общения, более глубокий, но сопротивляется. Трудно не обратить внимание на то, что участники групповых сессий оказываются практически в такой же ситуации, в которой находятся подростки в процессе своего личностного развития.

В какой-то момент один из членов группы может не выдержать, рискнуть и начать говорить о своей проблеме на более глубоком уровне. Но на этом уровне группа оказывается, как правило, к этому еще не готова. Группа не знает, как поступить, даже боится, особенно если проблема связана с какой-то личной трагедией. Ответить на том же уровне, на котором проблема предъявлена, значит неизбежно открыться самим.

Чаще всего группа предпочитает оставаться на конвенциональном уровне: «Да, тебе действительно тяжело. Это ужасно, то, что ты рассказал!», «Тебе можно только посочувствовать», — таковы могут быть обратные связи. Иногда члены группы бросаются жалеть человека, советовать, предлагать ему свою помощь. Все кажется очень хорошо. Но при этом группа лишает себя возможности послушать самих себя, совместно с рассказчиком глубоко пережить то, что они почувствовали. Одновременно внутри каждого участника усиливается эмоциональное напряжение: «Мне быть следующим в откровенном разговоре?»

Однако чаще всего процесс происходит несколько по-иному. Люди действительно начинают рассказывать о себе, но на более

поверхностном уровне. В историях, которые звучат на этом этапе, приоткрывается только некоторый «фасад» своей личности, ее переживаний. Это как бы вариант презентации проблемы другим людям, причем такой, когда в ответ можно было бы многое получить, при этом не затрагивая глубоких переживаний. Такие рассказы о себе получили название «легенды».

Но группа всегда чувствует поверхностность общения, поэтому может зреть досада, раздражение: «Ведь не затем я здесь, чтобы еще и еще раз повторять то, что я и так знаю».

Следовательно, ситуация общения в группе (межличностная динамика, групповая динамика) стимулирует, активизирует внутриличностные процессы (индивидуальная, интраперсональная динамика). Атмосфера общения, в свою очередь, стимулирует эмоциональную динамику в группе, может менять весь характер общения (снова групповая, межличностная, интерперсональная динамика). На эмоциональном уровне — это подспудное вызревание чувств негативного ряда, эмоциональное напряжение между участниками.

Однако напряжение должно найти какой-то выход, который и будет знаменовать начало второго этапа групповой динамики.

ЭТАП ВТОРОЙ. Эмоциональное сплочение и агрессия на ведущего как первое проявление эмоциональной открытости; начало рефлексивных процессов.

Эмоциональное напряжение и негативные эмоции участников все больше сосредотачиваются на ведущем: «За дело взялся специалист, он знает, как надо, но скрывает от нас, а мы тут барахтаемся!» «Наверное, ему интересно наблюдать, просчитывать, что будет дальше, наверное, это хороший материал для его диссертации». «Сидит тут, смотрит глубокомысленно, экспериментирует на людях». «Ну конечно, тут такие сложные проблемы у каждого. Даже можно пожалеть нашего психолога: связался с нами на свою голову, столько на него всего выливается». «Молодой (молодая) еще наш ведущий опыта немного, жизни не знает, куда ему (ей) решать эти проблемы».

Такие слова можно нередко слышать от участников в группе на первом этапе. Вначале мельком, в шутку, а потом со все большим раздражением.

Наблюдается активизация двух процессов:

- **эмоционального** — прорыв напряженности, негативных чувств и эмоциональное сплочение на этой почве;
- **рефлексивного** — группа начинает думать о том, что с ней происходит, но пока в виде поиска виновного. Роль ведущего в этот момент чрезвычайно важна.

Если ведущий ответит на запрос группы и возьмется активно ее вести, то все участники с радостью сбросят ответственность, но при этом будут пристально следить и оценивать действия ведущего. Тогда каждый человек получает право на сопротивление: «Ты специалист, вот и “пробей” меня, сделай что-нибудь со мной, чтобы мне стало легче, чтобы я увидел свою проблему. Ты же психолог, ты знаешь причины моей проблемы, так скажи мне о них, объясни, и скажи, что мне дальше делать с собой?» Так можно было бы в несколько утрированном виде описать такую ситуацию в группе. То есть такая позиция ведущего и такие его действия помогли бы сбросить напряжение, но вместе с тем затормозили бы межличностную динамику «здесь и теперь», а также рефлексивные и внутриличностные процессы. Вся ответственность за дальнейшие успехи и неудачи группы, за состояния и за личностный рост каждого участника ляжет уже на ведущего.

Для ведущего в подобной ситуации есть шанс стать «учителем жизни», «гуру», если он совершит какое-нибудь «чудо» в этой группе: излечит кого-то от давно мучающего невротического симптома, очень точно «прозрит» чье-нибудь прошлое — события детства кого-нибудь из участников, характер его родителей и т. п. Но, возможно, что чудеса не случится и группа просто развалится, разочарованная не только в себе и в ведущем, но и во всей этой «психологии».

Вторая возможная реакция ведущего — дать ответную агрессию по принципу: «А я вас предупреждал, что вы сами должны работать. Так что же вы?»

Понятно, что и в этом случае группа может развалиться, а на следующую сессию может просто никто не прийти. Причем, не придут по разным причинам: у одних сохранится или даже усилится раздражение, недовольство ведущим; у других, напротив, возникнет чувство вины и разочарования в себе: «Вот и специалист ткнул меня носом в то, что я ни на что не годен». Такая групповая и личностная динамика отнюдь не способствует решению задач как личностного роста, так и психотерапии.

Столкновение с «оценочной руганью» может порой привести и к другим результатам. Эта «ругань» между ведущим и группой может стать фактором еще большего **сплочения** участников: «Ведь ведущего надо победить, показать ему, что он неправ». Это также способствует более открытому выражению неконвенциональных чувств, не принятых «в приличном обществе» — выражению чувств агрессивного спектра. В какой-то степени это уравнивает в глазах участников позиции ведущего и их собственные: «Нельзя ругаться ссориться с авторитетом, с тем, кто «выше»; ссора возможна только между личностно равными партнерами».

В процессе такой «ссоры» могут активизироваться и развиваться межличностные процессы: кто-то встанет на сторону ведущего, начнет его защищать, часть агрессии перекинется на этого участника и т. д. и т. п. Это уже кое-что: динамика группы оказывается активизированной, но при этом пока нет и речи о рефлексии, проникновении в свое «Я». Пока еще вся ориентация вовне.

На этапе «агрессии на ведущего» наиболее конструктивным для групповой динамики будет следование групповым правилам. Ведущий должен не «ссориться», а выполнять свои функции фасилитатора — принимать агрессию как групповое событие, способствовать открытому и полному проявлению этих чувств, превращению их в групповой опыт и предмет групповой рефлексии. Для того чтобы выдержать этот шквал и суметь перевести его в конструктивное русло, ведущий должен обладать рядом профессиональных и личностных качеств...

Однако попробуем подойти к этой проблеме — работе с групповой агрессией — с технологической стороны. Какими могут быть действия ведущего?

Ведущий выслушивает, старается как можно точнее понять, что говорят партнеры, что они чувствуют, не привнося своих интерпретаций и оценок. Для этого неплохо использовать технику так называемого **активного слушания**. Приведем некоторые приемы этой техники.

Парафраз: «Если я тебя правильно понял, ты говоришь о...» И дальше своими словами воспроизводится смысл высказывания партнера. Тонким моментом этой техники является предложение такого парафраза, в который не привнесены свои интерпретации того, что сказал другой человек. Если это удалось, то партнер ответит «да» и будет чувствовать, что его понимают. Ему будет очень легко в этом случае говорить, он будет все свободнее и свободнее выражать свои мысли и чувства.

«Угу-слушание»: просто внимательное слушание с поощрительными кивками и «угу».

Работа с пространственным и физическим контактом, когда кто-то высказывается, ведущий поворачивается к нему, обязательно контактирует глазами, может подойти к говорящему, коснуться его рукой, сесть рядом в той же позе (так называемая телесная пристройка). Если человек находится близко, смотрит в глаза, то общение сразу становится более личным, что позволяет участнику самому лучше почувствовать свои чувства. А ведущий при этом с помощью того же парафраза, поможет человеку лучше себя выразить. В технику активного слушания обычно включают еще один элемент, который выделим особо, ввиду его важности для групповой и личностной динамики — озвучивание чувств.

Это похоже на технику парафраза, только перефразируются не мысли и суждения, а чувства. Из непосредственного выражения эмоции они переводятся на язык слов, их как бы озвучивают, называя словом. Например, если кто-то в своем высказывании упоминает, пусть даже вскользь, даже в оценочной форме, о своих чувствах, то ведущий акцентирует их в своем парафразе и переводит в форму «Я-высказывания». Например, кто-то из участников очень возбужденно, постукивая ладонью по подлокотнику кресла, говорит: «Я чувствую, что теряю здесь время. Мы

уже битых два часа занимаемся какой-то ерундой. Ты (к ведущему) сидишь и ничего не предпринимаешь!» Тогда ответ мог бы быть таким: «То есть тебя очень **волнует** потеря времени. Происходящее здесь вызывает какие-то **неприятные чувства, близкие чувства** вызывает моя пассивность...» На что обычно следует: «Да как это может не волновать! Да я просто возмущен. И чувствую досаду, что пришел сюда. Я ожидал, что мы будем здесь...» Озвучивание чувств, так же как и парафраз мыслей, дает человеку ощущение, что его поняли, услышали его чувство, стимулирует развивать «тему» своих чувств, причем именно в терминах **своих** чувств, а не в терминах «что за безобразие тут творится». И здесь очень важно не «подсунуть» в озвучании какое-то другое чувство, не то, которое имел в виду говорящий. Поэтому лучше даже дать какую-то размытую формулировку, — тогда партнер сам уточнит, что он имел в виду.

Безоценочность стимулирует и более спонтанное и искреннее выражение подлинных чувств, и более свободное поведение. Участники видят и непосредственно чувствуют, что в групповом общении неконвенциональные чувства и реакции не подвергаются наказанию, осуждению, значит, можно не бояться **их** выражать, можно не бояться выглядеть в глазах партнеров и своих собственных «неприличным человеком», «невежливым», «скандальным». Так, конечно, сознательно никто не размышляет, но в утрированном виде психологическая логика этого процесса примерно такая. Иногда свобода внешнего выражения чувств и ощущение психологической безопасности начинают «вытягивать» изнутри такие чувства, о которых человек даже и не думал, и эти чувства начинают осознаваться.

Ведущий также переадресовывает и перераспределяет вопросы и высказывания, обращенные к нему. Например, если кто-то говорит о том, что его здесь не устраивает, а ведущий видит, что другой член группы активно поддерживает его (кивает, подается вперед и т. п.), то он, обратившись к этому второму участнику, может сказать: «Если я правильно понял, у тебя такое же ощущение». Тогда начинают говорить первый и второй участники, поддерживая друг друга, развивая и уточняя свои мысли и чув-

ства. Тем самым ведущий помогает (фасилитирует) свободному выражению подлинных чувств и сплочению участников на основе переживания этих общих чувств, на основе совместного опыта агрессии.

Ведущий высказывает свои чувства, делает «Я-сообщения». У любого человека, в том числе, конечно же, и у ведущего, в такой ситуации возникают чувства. Если ведущий будет их открыто выражать именно как **свои** чувства, то тем самым он будет задавать как бы модель общения в группе.

Ведущий делает рефлексивные высказывания. Но ни в коем случае не призывает: «Давайте разберемся». И не предлагает каких-то объективных или научных интерпретаций высказываний участников или оценки ситуации в группе. Он говорит на языке чувств, и весьма уместным здесь оказывается добавление метафорических высказываний о группе. Например: «Я очень волнуюсь. Вообще такое ощущение, что на меня накатывается из нашего круга какая-то волна, как будто этот круг — волнующееся озеро. В нем есть и тихие закутки, вон там, в том углу, где Нина и Володя. Иногда наступает затишье, а потом снова появляются водовороты, от которых опять рождаются волны. Вот когда ты, Толя, сказал, что на следующее занятие приходить не хочется, прошла волна по всем, она пронеслась даже со звуком, все как-то загудели...»

Метафора — это всегда индивидуальное видение. Таким образом ведущий может вынести **личный** опыт, **личные** впечатления в группу, но вместе с тем задать рефлексивный мотив, т. е. внести в групповой опыт свое индивидуальное, но сменив при этом точку видения, поднявшись на рефлексивную позицию. Каковы результаты такого общения на этом этапе?

Сплочение группы на базе общих чувств: участники поддержали друг друга в негативных чувствах, направленных на ведущего.

Появление в этой группе первого опыта открытого выражения подлинных, причем неконвенциональных, чувств.

Проявление этих чувств оказалось ненаказуемым. Таким образом, это был первый опыт безоценочного **принятия** друг друга — «здесь и теперь».

Становление этих процессов как части осознаваемого группового опыта, зарождение рефлексивных процессов.

На бытовом языке этот процесс можно было бы выразить так: в конце этапа участники обнаруживают, что чувствуют себя эмоционально ближе друг с другом и с ведущим, несмотря на то что чувства были негативными. Они чувствуют себя свободнее и им легче говорить о себе, друг о друге, о происходящем в группе. Прошедшая буря воспринимается как часть их общей истории. Появилось чувство группы. Если в круг этой группы придет человек, не прошедший через такой опыт, то он будет чувствовать себя чужим, не сможет понимать происходящего, а группой будет восприниматься как «инородное тело».

Фактически произошло заключение психологического контракта: «Мы теперь действительно готовы говорить открыто и спонтанно. Мы уже знаем, как это бывает. Мы также готовы осознавать, что происходит в группе. Мы теперь знаем, что можно спокойно смотреть в глаза друг другу и осмысливать собственные чувства. Поэтому мы готовы думать о том, что происходит с каждым из нас».

Конечно, опять приведен утрированный текст соглашения. Контракт может и не проговариваться, а оставаться как интуитивное ощущение в итоге полученного группового опыта. Все зависит от рефлексивного потенциала членов группы. Но, все равно зарождается то, что Карл Роджерс называл «мудростью группы», на которую он всегда полагался.

Позиция ведущего постепенно начинает приниматься группой. От него уже не требуют брать ответственность за все происходящее в свои руки, и он начинает восприниматься гораздо более лично, нежели профессионально. Появление этих факторов групповой динамики свидетельствует о переходе к третьему этапу.

ЭТАП ТРЕТИЙ. Самораскрытие и рефлексия, обратные связи и социометрия.

Динамические процессы на предыдущем этапе позволяют группе продвинуться глубже. Здесь есть две возможности, выбор которых может обсуждаться, либо один из путей будет выбран стихийно. Одна возможность — пойти по пути углубления межличностной динамики.

Взросшее доверие и свобода дают возможность давать и принимать обратные связи уже на неконвенциональном уровне. Этот процесс перестает запускать защитные механизмы. На обратную связь человек начинает отвечать прислушиванием к себе и высказываниями о том, что эта связь в нем вызвала, что сейчас в нем происходит. Пропадает привычка любое высказывание, тебя касающееся, вводить в оценочно-самооценочный контекст.

Прислушавшись к себе, «почувствовав чувства», человек может подумать: «Почему такие-то высказывания вызывают во мне такие-то чувства, чего они касаются внутри меня?» И участники начинают думать вслух. Становится естественным говорить об этом. Темы уже не ищутся. Темой разговора, естественно, становится каждый участник, любые его слова и чувства. Это уже путь к познанию своего «Я», рефлексия своего непосредственного опыта, которую можно безбоязненно осуществлять в группе вслух.

Складывается атмосфера, когда участники начинают ощущать обратные связи и чувства, возникающие в ответ на них, как безусловную **ценность**. Они начинают даже выпрашивать друг у друга обратные связи для себя, **испытывать** их воздействие на свое «Я». Тогда ведущий может помочь, предлагая разные способы, облегчающие этот процесс, облекающие его в какую-то более определенную форму. Возможно также применение групповых психотехник.

Отметим существенный момент в работе ведущего. Он не навязывает какой-то ход событий в группе, не старается провести свою линию. Как ни парадоксально это звучит, но ведущий следует за группой, за спонтанным развитием событий и отношений в ней, лишь подхватывая и усиливая ее тенденции.

Способы, предлагаемые ведущим, группа, уже не задумываясь, не «терзаясь» проблемой отношений с ведущим, может принять или отвергнуть...

Второй путь, по которому может пойти группа на этом этапе, причем спонтанно или сознательно рефлексирова свой выбор, можно было бы назвать путем **самораскрытия**.

В силу сложившихся в результате второго этапа психологических условий, у участников появляется возможность говорить

о себе, своих проблемах, о том, как ты сам себя воспринимаешь, оцениваешь и ощущаешь на более глубоком и открытом уровне. Рассказы о себе стали существенно отличаться от конвенциональных «легенд», столь характерных для первого этапа. Они отражают уже подлинную личностную историю. Подлинную не в том смысле, что являются объективной истиной, а как раз наоборот — они отражают субъективную истину. В этих рассказах — история событий «там и тогда», но наполненная живыми чувствами, живыми образами так, как она виделась тогда и видится сейчас изнутри рассказчика. Человек уже может рассказывать о себе, не обращая внимания на то, конвенциональны ли его суждения и чувства, достойны ли они, поднимают или роняют его в собственных глазах и глазах окружающих.

То, что люди приняли свои чувства в группе, приняли правило «здесь и теперь», позволяет им относиться друг к другу и к самим себе как к таким, каковы есть, т. е. эмоционально принять друг друга и себя. Это делает человека и во внешних проявлениях в группе, и в своих воспоминаниях намного свободнее. Нередко можно видеть снятие блоков с памяти о травматических событиях, на этом пути возможны инсайты (вспышки озарения, понимания себя) и катарсисы (освобождающие и очищающие переживания).

Необходимо обратить внимание также на то, что такая ситуация активизирует и внутреннюю работу других участников группы.

Итак, мы описали основные процессы, происходящие на третьем этапе групповой динамики в группах со спонтанной динамикой, отметили два возможных пути, по которым могут двигаться на этом этапе члены группы. Однако даже один приведенный случай из практики показывает, что эти пути в реальности постоянно переплетаются, об их «чистоте» не может быть и речи. Скорее всего можно говорить о двух пластах групповой работы на этом этапе.

ЭТАП ЧЕТВЕРТЫЙ. Выход из «здесь и теперь», преодоление «оранжереи», социальная реабилитация, завершение.

Считается, что занятия с группой можно закончить уже на предыдущем этапе, на самом пике межличностной и личностной дина-

мики. В этом есть большой смысл: внутриличностные процессы оказываются разогретыми, запущенными, поэтому каждый участник уже может работать с собой самостоятельно, пользуясь энергией, полученной в группе. Однако в этом есть и свои опасности.

На третьем этапе порой может сложиться тенденция, когда групповой опыт, чувства участников, атмосфера взаимного принятия становятся сверхценностью. Группа начинает напоминать оранжерею, где чувства участников взращиваются и оберегаются как нежнейшие цветы, когда чувство, которое испытывает участник или его партнер, уже не переживается, а становится предметом любования и гордости. Можно сказать, утрируя: «Посмотрите, какое роскошное у меня чувство вины!», «Посмотрите, какая великолепная, сочная у меня агрессия!», «Посмотрите, сколь прекрасна моя нежность!» и т. п. Не испытывать какие-то чувства может стать дурным тоном. Мы говорим о конвенционализации чувств, возникших первоначально в центре групповой динамики как искренние и естественные. Понятно, что динамика может покатиться назад, что снова вызовет закрытость, появится страх оценки, несоответствия этой сверхценной норме и т. д. и т. п.

Такой опасности в групповой динамике — с точки зрения личностного роста, конечно, можно избежать, если ведущий и другие члены группы начинают чувствовать фальшь. Тогда это становится предметом групповой рефлексии, и, если процесс не зашел слишком далеко, то группа с облегчением преодолевает эту болезнь. Если же прерваться в момент «цветения оранжереи», то появится опасность нежелательных эффектов последствия.

Выйдя в жизнь прямо из «оранжереи», человек порой обнаруживает, что жизнь эта вовсе не соответствует тем ценностям, которые он впитал в группе, которые, может быть, действительно стали частью его «Я». Оказывается, что многие люди постоянно оценивают друг друга, дают ярлыки, обвиняют, воздействуют и манипулируют друг другом, вместо того, чтобы слушать и слышать себя и других, признавать безусловную ценность и суверенность личности другого человека и т. д. И тогда нередко возникает желание вернуться в «оранжерею», где люди могут стать так называемыми «групповыми наркоманами». Они начинают

посещать занятия до бесконечности, переходя из одной группы в другую. Все это не так забавно, как кажется. Неосознанная (неотрефлексированная) любовь к «оранжерее» может привести к серьезным нарушениям межличностных отношений и даже к психологической травме.

Особенно велика такая опасность для подростков. Подростки очень быстро воспринимают групповую культуру, групповые ценности, они эмоциональны, и, если не провести «специальные мероприятия» по социальной реабилитации, то последствия могут быть весьма плачевными. Примером может быть случай с 14-летним мальчиком, который после занятий в группе писал ее ведущему письма, в которых с горечью говорил о том, что его родители — неискренние и закрытые люди, что они и друг с другом общаются на очень поверхностном уровне, а его вообще не понимают, так как они вообще не представляют, каков может быть мир глубоких чувств и отношений. Мальчик ушел из дома. Через какое-то время совершил попытку суицида, но, слава богу, неудачную. Этот случай экстремальный. Приводя его, мы только хотим ярче высветить те тенденции, которыми чревато «оранжерейное» развитие групповой динамики.

В реальной практике группа рано или поздно проходит свой динамический пик, когда энергетика общения начинает падать. Действительно, какой же человек выдержит постоянное пребывание на пике эмоций, интенсивности внутренней работы!

Начало снижения энергетики группы (снижается накал эмоций, люди меньше говорят, хотя им хочется быть вместе в этом кругу) и является сигналом о возможности новой динамической тенденции к завершению занятий группы.

Меняется содержание группового опыта. Иногда это происходит само собой. Иногда это делает ведущий, когда группа принимает его и прислушивается к нему, но это предложение не воспринимается как директива. Люди начинают спрашивать: «Что же с полученным опытом делать в повседневной жизни, работает ли он и как?» Они уже не просят друг у друга советов. На этом этапе так происходит не потому, что давать советы запрещено групповыми правилами, так как про правила уже никто и

не помнит. Люди просто делятся своими чувствами и мыслями, опасениями, тревогами и энтузиазмом, возникающими «здесь и теперь» по поводу «там и тогда».

На этом этапе обычно обсуждаются ожидания того, что произойдет с участниками после занятий в группе. Если при этом участники не слишком оптимистичны, отдают себе отчет, что жизнь устроена иначе, но при этом они готовы это принять, сохраняя ощущение ценности группового опыта, тогда можно сказать, что социальная реабилитация произошла.

Вторым компонентом социальной реабилитации является преодоление возможной психологической зависимости участников группы друг от друга. Зависимость может выражаться в том, что начинают поступать предложения продолжать встречаться, время от времени собираться за чашкой чая или даже для продолжения общения «как в группе». Это совершенно естественное желание людей, ставших близкими друг другу и породивших совместными усилиями значимый личностный опыт. Они пытаются сохранить «островок» того мира, в котором есть и ощущение понимания, и чувство принятия, где человек познает ценность своего «Я», получает свободу быть самим собой и, наконец, ощущает психологическую безопасность и поддержку. С определенной точки зрения такое стремление можно назвать ощущением зависимости благополучия своего «Я» от тех связей и отношений, которые сложились в группе. Поэтому лучше обсудить в группе: зачем люди хотят сохранить эти связи, каким запросам «Я» они отвечают у каждого?

Но есть и вторая сторона. Описанные предложения — не что иное, как попытка сохранить старый контракт в изменившихся условиях. Но это просто невозможно. И главное изменение в том, что уже никогда не будет того «здесь и теперь», которое было именно в этой группе. Даже, если тот же состав участников соберется снова в новой группе, динамика не начнется с того места, где остановилась в прошлый раз. И тем более «за чашкой чая». В новой группе тоже может быть свое «здесь и теперь» и своя динамика, не менее глубокая и значимая, но все же они будут другими и про другое. Классический пример: юбилейные

вечера встреч выпускников в школах. Даже если бывшие одноклассники были когда-то «не разлей вода», даже если у них есть много значимого за плечами, однако на таких вечерах чувствуется натянутость, а иногда и отчуждение. Чтобы что-то сложилось, требовалось создавать новое общение «здесь и теперь».

Поэтому в финале группы необходимо новое изменение психологического контракта. Эту задачу решает ритуал прощания. Он может проходить в самых разных формах. Мы приведем здесь один из них, неплохо зарекомендовавший себя в практике групп личностного роста.

Все участники группы получают «последнее слово», в котором каждый человек говорит о том, что он получил для себя на занятиях в группе (может быть, ничего нового, но это должно быть сказано!). При этом он обязательно должен выделить одного–трех человек — своих партнеров по группе, которых хочет поблагодарить за что-то конкретное, что он получил именно от них. Такая процедура сохраняет атмосферу взаимного принятия в группе, позволяет не сбиться на ритуальную сентиментальность, когда все благодарят всех. Этой, по существу, социометрической процедурой группа получает свободу, каждый участник получает право на индивидуальную позицию, чувства и отношения. Не упомянутые в «благодарственном реестре» могут еще раз проверить себя: насколько такая ситуация их задевает и что они с этим опытом могут сделать внутри себя.

Поскольку дальнейшего шага — рефлексии в процедуре не предусмотрено, то она уводит от группового «здесь и теперь» достаточно резко. Процедура как бы ставит точку в межличностной динамике данной группы, апеллируя к каждому отдельно. То есть во время процедуры символически как бы сохраняется «внутреннее» и завершается «внешнее». Фактически, это новый психологический контракт.

Заканчивая описание групп со спонтанной динамикой, отметим еще одну немаловажную деталь, касающуюся языка и содержания общения и взаимодействия в группе.

Каждая группа уникальна. Просто потому, что в ней собрались разные люди. Каждый раз с удивлением обнаруживаешь, что

патетический тезис о микрокосме души каждого человека имеет под собой твердые основания в жизни. Душа каждого — это не просто уникальный набор чувств, мыслей, желаний, воспоминаний, проблем, планов на будущее, страхов, восторгов... Внутренний мир каждого человека устроен по-разному, существуют разные связи между элементами этого мира, а сами элементы «сделаны из разного материала».

То, что мы называли набором чувств и мыслей, определяет содержание общения в каждой группе, когда люди говорят о своих проблемах, о конкретных чувствах, воспоминаниях детства, эпизодах своей жизни. При этом в группе складывается особый язык описания этого внутреннего опыта.

Казалось бы, групповые правила предписывают говорить на языке чувств. Но то, что мы называем одним словом, и считаем это одним и тем же чувством, разными людьми ощущается по-разному и по-разному выражается. Например, чувство гнева для одного — ощущение физического напряжения, для другого — двигательное возбуждение, для третьего — «потемнело в глазах», для четвертого — изменение восприятия объекта, вызвавшего гнев.

Из множества вариантов индивидуальных переживаний, выражений чувств, описаний групповых событий и складывается свой особый язык группы.

Это может быть язык телесных ощущений: «Я почувствовал такую радость, когда ты мне это сказал, я почувствовал что-то теплое здесь, в груди...», «Внутри что-то сжалось...»

Это может быть язык действий и желаний: «У меня к тебе такое чувство, что хочется подойти и обнять» (вариант: «Подойти и ударить»).

Это может быть язык образов и метафор: «Ты мне вдруг представился постепенно сморщивающимся воздушным шаром, зеленым таким...». «Когда это происходило в группе, я почувствовала, будто воздух в комнате стал тяжелым, плотным, как будто что-то нависло угрожающее...». «...Ощущение, что мы сидим не в этой комнате, а в какой-то избе в глухом лесу...»

В каждой группе участники говорят на языке образов и на многих других языках, но в целом они говорят на совершенно

уникальном языке, непонятном людям «извне» группы. Иногда со стороны этот язык может показаться бредом сумасшедшего, однако членам группы он дает возможность точно описывать личностные и межличностные реалии группового опыта.

Ведущий, следовательно, должен быть психологическим «полиглотом», чтобы понимать и говорить на всех языках. Об этом мы расскажем в настоящей книге, когда будем касаться языковой компетентности ведущего.

Группы с управляемой динамикой

Отличие этих групп состоит в том, что в группах со спонтанной динамикой ведущий следует «самозарождающимся» динамическим процессам, а в группах с управляемой динамикой ведущий, используя определенные средства, провоцирует те или иные процессы в группе, такие как проявление и выражение чувств, обратные связи, рефлексия групповой ситуации и т. д.

Таковыми средствами могут стать и групповые правила, если ведущий с самого начала берет на себя функцию наблюдения за их выполнением в группе, объявив об этом во вступительном слове. Тогда, обращая внимание на происходящее в группе с точки зрения групповых правил, он, по крайней мере, стимулирует рефлексивные процессы. Он имеет возможность сказать: «Давайте теперь дадим друг другу обратные связи» и т. п. Таким образом он может активизировать и более явно структурировать процесс общения и взаимодействия в группе.

В большей степени структурировать и активизировать динамические процессы в группе позволяют **групповые психотехники**. Некоторые из них мы уже описывали, когда говорили о третьем этапе группы со спонтанной динамикой. Подобные упражнения могут не только фасилитировать (облегчать проявление) и структурировать то, что есть, но и провоцировать поворот групповой динамики в то или иное русло.

Несомненно, что у такого управления есть свои пределы. Группа может не пойти за ведущим, если он попытается предложить что-либо в неподходящий момент. Группа — организм, состоящий из живых людей, у которого осуществляются свои внутренние процессы и своя логика их развития.

Пределы волюнтаристского управления группой со стороны ведущего определяются органическими законами спонтанной динамики. Поэтому любые варианты ведения групп с управляемой динамикой опираются на эти законы. Попытаемся показать некоторую последовательность событий в одном из типов групп с управляемой динамикой. И на этом примере поговорим о происходящих там психологических процессах.

В качестве примера обратимся к группе, в которой акцент делается на эмоциональную составляющую в личности человека — группы «тренинга сензитивности», т. е. развития способности, умения эмоционально чувствовать другого человека, умения понимать логику эмоциональных процессов внутри человека, в том числе и себя самого. Такие группы часто проходят именно в режиме управляемой динамики.

Исходные условия — те же, которые нужны для спонтанных групп. Главное, чтобы люди собрались добровольно и их личные задачи каким-то образом для них самих оказались связанными с сензитивностью. Для кого-то развитие сензитивности связано с задачами их профессиональной деятельности (работа с людьми), для кого-то это может казаться средством решения проблем в отношениях с близкими, а кто-то пришел «посмотреть на себя» в этом отношении.

Снова комната, круг стульев (кресел), вводное слово ведущего. Оно, это слово, в принципе ничем не отличается от того, что произносит ведущий перед группой со спонтанной динамикой. Групповые принципы и правила абсолютно те же. Кроме одного момента, связанного с ролью ведущего. Предлагаем примерную речь ведущего.

«Нам предстоит провести вместе десять встреч по три часа каждая. Это и много и мало. Чтобы наше общение было более эффективным, обычно используют какие-то групповые упражнения, игры, позволяющие лучше увидеть себя и других людей, упражнения, которые позволяют нам наработать совместный опыт «здесь и теперь». Есть общепринятая последовательность этих упражнений, какие-то, как считается, оптимальные их комбинации. Оптимальные с точки зрения того, чтобы получить из нашего опыта как можно больше.

Так вот, я буду предлагать эти упражнения, буду их организатором. Я буду говорить, что нам в принципе может дать то или иное упражнение. Обычно это ясно из его содержания. А какой опыт мы наработаем, что удастся извлечь из него — это зависит только от тех присутствующих. Естественно, группа может отвергнуть то или иное упражнение, сказать: “Стоп”. Это неотъемлемое ее право.

Сам я тоже хотел бы участвовать, по крайней мере, когда не буду занят оргработой и, конечно, если группа позволит».

Кроме роли фасилитатора, ведущий открыто берет на себя функцию организатора группового процесса.

ЭТАП ПЕРВЫЙ. Заключение психологического контракта, вхождение в «здесь и теперь», сплочение и раскрепощение, первые обратные связи.

Можно начать с круга знакомства. Можно предложить называть друг друга на «ты» и по именам. Дальше обычно каждому участнику предлагается сказать о своих ожиданиях. Вначале все проговаривается в закрытой форме, но это первое введение в культуру «здесь и теперь», это первый опыт попробовать говорить в группе.

Предварительные разговоры очень важны. Фактически они являются формой заключения психологического контракта между участниками, между группой и ведущим. В ожиданиях, о которых говорят участники, скрытана мера ответственности за то, что они собираются делать в настоящий момент. Это также в скрытом виде проговаривание позиции, которую каждый для себя видит в отношении других членов группы. Например, кто-то может сказать, что многого не ждет, хотел бы посмотреть на себя и, по возможности, включаться в происходящее на занятии. Ведущий может в своем парафразе переформулировать это в терминах ответственности: «То есть ты берешь на себя ответственность перерабатывать тот опыт, который будешь получать “здесь и теперь”». **Любая** ответственность, пусть даже самая маленькая, но достаточно ясно сформулированная и принятая — благо для динамики группы и личностной динамики участника.

Потом ведущий предлагает поближе познакомиться и начать игру. Это поможет участникам почувствовать себя более свободно друг с другом, немного раскрепоститься, чтобы более продуктивно работать вместе. Могут быть использованы салонные или детские игры.

Таких игр может быть бесконечное множество. Главная их особенность в том, что они вводят участников в «здесь и теперь», позволяют наработать реальные чувства, создать отношения между участниками в психологически безопасной форме. Упражнения дают опыт обратных связей в безоценочной форме. Они помогают снять некоторые конвенциональные барьеры в общении (телесные, эмоциональные, сексуальные) и немного раскрепоститься. Они дают опыт общения на нетрадиционных «языках» описания личностного и межличностного опыта — метафорический, язык чувств, язык тела. Это дает возможность каждому участнику проявиться, увидеть себя и других с несколько необычной точки зрения. Процедура как бы задает структуру занятий, выделяет две неотъемлемые части: 1) получение опыта «здесь и теперь» и 2) рефлексия этого опыта.

Вместе с тем, за игровой легкостью участники начинают чувствовать нечто большее, поскольку обратные связи и рефлексия уже начинают задевать какие-то более глубокие стороны «Я».

Итак, фактически группа уже **сплочена** опытом совместных позитивных чувств «здесь и теперь», и ее участники уже достаточно свободны в своих проявлениях. Группа готова двинуться «глубже». Но для этого нужен еще один шаг: участники должны более четко почувствовать себя группой и осознать это, а затем уже принять решение, сделать выбор пути — заключить новый психологический контракт.

ЭТАП ВТОРОЙ. Рефлексия групповой ситуации «здесь и теперь», заключение нового психологического контракта.

Проводится **рефлексия группы**: «Что сейчас представляет собой наша группа? Как мы чувствуем себя друг с другом? Какие роли оказались у каждого участника в этой группе? Такими, каковыми мы сейчас являемся, можем ли мы вместе дальше общаться?»

Обычно вначале используется какая-нибудь рефлексивная игра. В настоящей книге уже описана игра «Автомобиль», которая была использована на занятиях с подростками. Здесь мы приведем другую технику — **«Скульптурный портрет группы»**.

Кто-то из участников вызывается (или выбирается группой — это еще интереснее, поскольку показывает, чье мнение и видение, чью обратную связь хотят в первую очередь получить участники группы) быть «скульптором», которому предстоит увековечить группу в «монументальной скульптуре». Например, как увековечивали в скульптурной группе «пламенных революционеров»: кто-то смотрит вперед бесстрашным взором, кто-то нагнулся за булыжником — «оружием пролетариата», кто-то поддерживает раненого товарища, пострадавшего «в борьбе с мировым капиталом». У каждого персонажа скульптурной группы должна быть своя роль, своя функция, олицетворяющая какую-то сторону революционной борьбы. Скульптура группы должна как-то «воплотиться в камне», а может быть и в каком-то другом материале, что поможет высветить роль каждого. «Ты — скульптор. Вот и воплощай то, что ты видишь, как нас чувствуешь. Мы будем твоим материалом — скульптура будет состоять из нас. Ставь нас в разные позы, лепи и “высекай” из нас все, что угодно. А потом расскажешь, что автор хотел сказать своим произведением».

«Скульптор» начинает работать. «Скульптуры» при этом могут получиться очень разные: все зависит от того, какая ситуация сложилась в группе и как ее видит этот участник. Например, ведущего могут поставить на стул, у его ног пристроить поднявших на него глаза безоговорочно «следующих» за ним участников, кто-то может оказаться за креслом на периферии скульптурной группы и с приложенными к глазам пальцами в виде бинокля наблюдать происходящее из засады, и т. д.

Потом следует комментарий «скульптора». Он говорит о том, что имел в виду, придавая тому или иному участнику соответствующую позу, выбирая для него определенное место. А участники говорят о своих ощущениях от той роли, в которой их увидели. Может быть сделано несколько таких «скульптурных портретов» разными участниками.

В качестве помощи в рефлексии группового процесса может быть использована техника «самооценки включенности» в групповой процесс. Ведущий ставит в центр круга стул и говорит: «Это у нас центр группы. Тот, кто чувствует себя включенным в то, что происходит в группе “здесь и теперь”, может сесть или встать на этот стул. Кто-то может чувствовать себя несколько в стороне, кто-то вообще может находиться в углу комнаты и чувствовать себя полностью исключенным из этого круга. Давайте сейчас все вместе займем те места, на которых мы сами себя ощущаем. Может быть, придется потолкаться, но в конце концов наша “живая диаграмма” как-то успокоится, и мы сможем увидеть, какова наша группа».

Иногда начинается свалка, борьба за место на стуле, кто-то занимает его, кто-то садится первому на колени, поскольку тоже чувствует себя в самом центре. Иногда центр остается почти пустым. В любом случае — это ценнейший материал для обсуждения рефлексии при переходе к следующему этапу.

И первый этап, и его рефлексия на втором этапе позволяют группе почувствовать и осознать себя группой. Второй этап, в дополнение к эффектам первого, позволяет во время выполнения и обсуждения упражнений высказать и негативные чувства, свои переживания по поводу своего места среди других «здесь и теперь» и т. п.

Итак, это уже достаточно сплоченная группа, получившая также и опыт безоценочного общения. Сама «конструкция» психотехник, их метафорический язык во многом снимают оценочный пресс, задают совсем другую, чем в обычной жизни, модель общения и размышления про других и про себя. А это уже в определенной мере опыт принятия друг друга «здесь и теперь».

Теперь уже ведущий может предложить, а группа готова осознанно принять путь дальше — к более глубокому видению и пониманию себя, к более глубоким проявлениям себя «здесь и теперь», к более глубокой рефлексии получаемого опыта. Принятие этого предложения является заключением нового психологического контракта, принятие группой новой ответственности.

ЭТАП ТРЕТИЙ. Личностные проекции, самопознание, углубление обратных связей.

Атмосфера становится серьезней, пропадает легкость, но вместе с тем возрастает «температура» группового процесса. В групповом «котле» оказываются более глубокие личностные «пласты». Обычно ведущий использует психотехники, постепенно продвигая группу вглубь. Новизну этого этапа могут подчеркивать психотехники, направленные на новое знакомство на другом, более глубоком уровне.

Подобный опыт делает участников группы более открытыми, обратные связи становятся более глубокими и эмоциональными, благодаря чему участники начинают рассказывать о себе. Кроме того, расширен языковой арсенал участников, в группе складывается ее индивидуальный язык.

Дальнейшие психотехники, если они используются, предполагают более открытую проекцию своих «Я» в «здесь и теперь» группового общения. Ведущий усиливает эту проективную тенденцию.

Иногда возникает интересная особенность групповых отношений. Наряду с тем, что сохраняется глубокий личностный уровень общения, обсуждаются и интенсивно переживаются очень интимные стороны «Я» участников. В группе возникает деловая обстановка. Участники по-деловому как бы составляют график, когда и чьей проблемой заниматься, устанавливается даже очередь на самораскрытие. Наверное, курьезно это звучит со стороны, но внутри группы такое сочетание прагматизма и душевности ощущается как совершенно естественная форма общения.

На этом этапе ведущий порой даже сдерживает обсуждения, чтобы не нарушить тот баланс «внешнего» и «внутреннего», о котором мы все время говорили: слишком интенсивные обсуждения и рефлексия личностной проблемы в группе, между участниками, могут отнять у человека возможность побыть наедине со своим «Я», пережить полученный опыт внутри себя.

Когда «энергетика» этого этапа начинает снижаться (как описывался этот момент в «спонтанных» группах), ведущий может повернуть групповую динамику снова к «здесь и теперь» межличностного общения и отношений в группе.

ЭТАП ЧЕТВЕРТЫЙ. Изменение контракта, усиление межличностной динамики в группе, социометрия.

На этом этапе участники группы уже привыкли друг к другу и почувствовали психологическую безопасность. На предыдущем этапе группа прошла через риск самораскрытия. Теперь обратные связи участников в отношении друг друга открыты и глубоки. Обратные связи стали автоматически получать статус предмета личностной работы, а не травмирующего или манипулятивного фактора.

Но если на третьем этапе акцент в обратных связях, в рефлексии был обращен на внутреннее состояние личности участников группы, то теперь он переносится на межличностные отношения «здесь и теперь», на более глубокую проработку («переживательную» и «рефлексивную») симпатий, антипатий, доверия. Это достаточно суровое испытание, вызывающее весьма глубокие переживания.

Такой переход проговаривается ведущим. Выслушиваются реакции участников, каждый говорит о своей готовности или неготовности идти в этом направлении. Другими словами, заключается новый психологический контракт, когда группа берет на себя ответственность за дальнейшее. Тема ответственности может обсуждаться открыто.

Эмоции в группе начинают смещаться в сторону радостных и светлых чувств. Всем хорошо друг с другом и с самими собой. Может наступить даже групповая эйфория. Эти чувства действительно прекрасны. Но эйфория таит в себе и опасность, о которой мы уже говорили. Работа по профилактике этой опасности проходит на последнем, пятом этапе.

ЭТАП ПЯТЫЙ. Выход из «здесь и теперь», социальная реабилитация, завершение группы.

Пятый этап проходит совершенно аналогично последнему этапу работы групп со спонтанной динамикой. Но есть одно дополнение, одно замечание.

Иногда в групповом процессе — в обоих типах групп — наступают моменты, которые психологи на профессиональном жар

гоне называют пробуксовкой: либо участники застревают на каком-то этапе (легкость и приятные эмоции после первого этапа управляемых групп, застревание на проблеме одного из участников и пр.), либо группа ощущает риск при переходе к более глубоким уровням общения и самопознания и начинает «сопротивляться», либо речь может идти о падении энергетики, и динамика становится вялой.

В таких случаях делают **рефлексивную остановку**, и проводят в группе рефлексия процесса: «Что сейчас происходит с нашей группой? Какие чувства это вызывает? Можно ли дать метафору тому, что сейчас происходит?» и т. д. То есть проводятся процедуры, аналогичные тем, которые делаются при переходе от этапа к этапу. Главное, чтобы сам факт пробуксовки и ее переживание каждым человеком стали групповым событием, предметом групповой рефлексии и групповой работы по преодолению пробуксовки. После этого группа уже в состоянии **сделать выбор**, куда ей двигаться дальше, что будет подтверждением старого или заключением нового психологического контракта.

А замечание касается принципа: «Не навреди!».

Приложение 7. Примеры структуры тренингового занятия¹

Два варианта структурирования тренингового занятия. Каждый из них имеет свои преимущества и ограничения.

Первый вариант

«Базовая» структура тренингового занятия может выглядеть следующим образом.

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.

Ритуалы **приветствия-прощания** — это психологическая «рамка» занятия, граница, отделяющая его от предыдущего и последующего «кусочка» жизни ребенка и класса (группы). Они выполняют функцию замка, отпирающего дверь в тренинговую ситуацию (настройка) и затем запирающего его. Второй, не менее важный момент — с занятия участник должен уйти обогащенным новым содержанием, но вместе с тем готовым переключиться на другую деятельность, других людей в качестве ведущих. Кроме того, ритуалы — это способ создания и поддержания общности участников, их «Мы-чувства». Ритуалы по возможности должны быть выработаны самой группой (в начальной школе это не всегда возможно; тогда их предлагает группе ведущий). И с ними не стоит обращаться вольно: они должны быть достаточно ус-

¹ Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы // Школьный психолог. 2004. № 46.

тойчивыми и обязательными к исполнению на каждом занятии. На то они и ритуалы.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. 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 детей.

Соответственно, разминочные упражнения необходимо выбирать с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности. Определенные разминочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение, другие, напротив, направлены на снятие чрезмерного эмоционального возбуждения.

Если актуальное состояние детей вполне отвечает задачам занятия, можно проводить тематические разминки: они, помимо психофизического и эмоционального настроя, выполняют роль введения в тему занятия.

Рефлексия — это ретроспективная оценка занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось — не понравилось, было хорошо — было плохо и почему) и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Рефлексия прошлого занятия предполагает, что дети вспоминают, чем они занимались в последний раз, что особенно запомнилось, зачем они это делали. Психолог предлагает вспомнить, с кем они обсуждали эти упражнения после встречи, показывали ли другим людям и что из этого получилось, объясняет, как это могло помочь им в учебе или общении вне занятий.

Рефлексия только что прошедшего занятия предполагает, что дети сами или с помощью взрослого отвечают на вопросы: зачем это нужно, как это может помочь в жизни, дают эмоциональную обратную связь друг другу и ведущему.

Рефлексивные техники в работе с детьми — тема отдельного разговора. К ним предъявляется ряд серьезных требований: они должны быть компактными, очень информативными, разнообразными и ненавязчивыми. Каждый раз ведущему нужно очень четко ставить задачу сначала перед самим собой, как создателем сценария,

а затем — перед участниками. Какая именно рефлексивная деятельность важна нам сейчас, в контексте темы занятий и общей задачи курса? Сколько времени на каждом занятии мы можем ей уделить?

Очевидно, что для тренинговых программ, ориентированных на развитие эмоциональной сферы, важно учить детей фиксировать и анализировать свои чувства и чувства других людей. Для программ коммуникативного характера чрезвычайно важна рефлексия отношений, позиций в общении — своих собственных и партнеров, моделей поведения и др. В программах, ориентированных на развитие когнитивных функций, нужно развивать и тренировать рефлексивные умения, связанные с пониманием особенностей собственной памяти, внимания, воли, мышления, восприятия. А ведь есть еще рефлексия собственных ценностей и ожиданий, рефлексия способа действия и его следствий, что бывает особенно важно при обучении ребят приемам эффективной деятельности (мыслительной, совместной в группе и др.).

Всем этим формам рефлексии нужно учить, но нельзя это делать одновременно. Каждый раз мы отбираем и ставим рефлексивную задачу перед детьми в соответствии с общими целями тренингового курса или конкретного занятия. Надеюсь, мне удалось убедить читателей в том, что рефлексия не может и не должна сводиться к вопросу: «Понравилось ли вам, дети, занятие, какие чувства у вас возникли?»

Определение темы текущего занятия может быть осуществлено еще раньше, на этапе тематической разминки. Но это может быть самостоятельный и очень важный этап встречи. Его функция состоит не только в том, чтобы довести до сведения ребят тему и основную задачу встречи, но и мотивировать их на серьезную глубокую работу.

Для введения в содержание могут быть использованы разные приемы. Например, тема может быть просто сообщена, а задачи перечислены. Это бывает эффективно (т. е. тема услышана и мотивация на ее проработку сформировалась) в тех случаях, когда дети (подростки, старшеклассники) очень доверяют ведущему и охотно настраиваются на любое предлагаемое им содержание. А также в тех случаях, когда тема бесспорно интересна или

сверхактуальна. Можно сформулировать тему и вместе с участниками поставить задачи к занятию, исходя из интересов учащихся. Такой подход бывает действенным в разных школьных возрастах, но при одном условии: у участников должен быть опыт такой работы (опыт самостоятельной постановки задач к собственной деятельности).

Весьма эффективно применение проблемного метода: перед учащимися ставится открытый вопрос, связанный с темой, и в процессе обсуждения устанавливается, какая информация для ответа на него у группы уже есть, а какую требуется получить на этом занятии.

Можно заинтересовать участников каким-нибудь потрясающе ярким фактом и работать дальше на энергии непроизвольного интереса. Важно, чтобы психолог, как и учитель, владел самыми разными приемами мотивации к учебной активности, так как дети разные, классы разные и что подходит одним, категорически не срабатывает у других. Важная особенность таких приемов в работе психолога, ведущего не уроки, а тренинговые занятия: они должны мотивировать не только на получение новой информации, но и на самоизменение, овладение новыми способами поведения и деятельности.

Упражнения и процедуры, направленные на освоение основного содержания. Это 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 зависимости от возраста участников игры, упражнения, с одной стороны, и информационно-рефлексивные вкрапления, с другой, планируются в разном соотношении. В тренинговых занятиях для малышей доминируют игры и упражнения. В тренинговых программах для старших соотношение может быть один к одному.

Обе крайности опасны. Тренинговое занятие не сводимо к набору тематических игр и «куцей» рефлексии в конце по типу «Мне все понравилось». Нельзя давать участникам «заиграться», потому что тогда нивелируется главная особенность тренин-

га как формы развивающей работы — осмысленность, осознанность обучения. С другой стороны, опасно превращать тренинг в семинар: в этом случае исчезает сама основа тренингового обучения — собственная практика обучающегося.

Вообще, тренинговые занятия эффективны там и тогда, когда ведущему удалось сформировать у учащихся «правильное» отношение к игре как к средству самопознания и саморазвития. Конечно, совершенно осознанно относиться к игре как к инструменту обучения могут только старшеклассники, но формировать именно такую позицию нужно начинать уже в начальной школе.

Домашнее задание. Трудный вопрос. С одной стороны, у хорошего школьного психолога с трудом повернется язык дать современным детям еще одно домашнее задание. С другой стороны, трудно без него организовать эффективное психологическое обучение в том режиме, в каком оно чаще всего существует в школе (один раз в неделю, во второй половине дня...). Вот если бы с погружением, да на выезде, да с последующим закреплением в реальной деятельности, учебной прежде всего, — тогда можно обойтись без всяких ухищрений в виде домашнего задания! А так...

Что делать? Есть разные варианты: серьезно работать с родителями — раз; встраивать процесс подготовки домашнего задания во внеурочную жизнь школьников (экскурсии, внутриклассные мероприятия) — два. Встраивать содержание в учебную деятельность с помощью учителей-предметников и обходиться без домашних заданий — три. Конечно, возможны и другие варианты. Эти — для примера.

Второй вариант

Второй вариант — более изысканный, но и более требовательный к профессионализму ведущего и условиям работы группы. Он позволяет организовать каждую тренинговую встречу как некоторый тематически, организационно и эмоционально целостный «фрагмент» жизни.

Структура встречи в данном случае такова:

1. **Разминка** (лучше всего — тематическая). Выполняет функцию психологического запуска темы. После разминки озвучивается тема.

2. **Диагностика проблемы** в ходе выполнения упражнения или небольшой игры. Игра должна показать участникам, над чем им необходимо работать в плане собственного развития или развития отношений.
3. **Теоретический «кусочек»:** введение понятий, правил, технологий. Информация, так называемая «теория», дается крайне дозированно. Только то, что нужно для сегодняшнего занятия, в очень простой и понятной форме. Это та информация, которая помогает формировать навыки (с мотивационной и инструментальной точек зрения) и в дальнейшем отслеживать их самому.
4. **Отработка навыков** в серии упражнений. Как правило — это короткие, конкретные упражнения на отработку разных сторон, аспектов какого-то навыка.
5. **Обобщение** полученных навыков в «большой» ролевой игре. Игра выступает средством проверки эффективности всего, чтобы происходило ранее. В игре моделируется ситуация деятельности и отношений, «запрашивающая» те или иные навыки у участников.
6. **Рефлексия (обмен чувствами, анализ произошедшего, ответы на вопросы ведущего).**
7. **Межличностная поддержка, обратная связь.** Такое занятие трудно провести за 40 минут (хотя есть асы, у которых получается и такое). Оно требует больше времени на реализацию, но и выгода очевидна: эффективность работы над некоторым навыком или умением очень высока. Особенно в среднем и старшем школьном возрасте, когда доверие детей к взрослым требует постоянных подтверждений, в том числе — проверки на личную значимость проводимой работы (значимость для учащихся).

Тренинговые занятия как форма развивающей работы востребованы во всех школьных параллелях. Естественно, меняется содержание. Великолепно эта форма подходит для развития и формирования социальных навыков у учащихся 2–3-х классов и младших подростков. Она эффективна в профориентационной работе и в развитии навыков саморегуляции у школьников лю-

бого возраста. У нее мало ограничений. Пожалуй, только одно, но существенное: она требует системы, продуманных способов переноса формируемых новообразований в реальную деятельность и определенной психологической образованности детей: попробуйте посадить в круг подростков, у которых нет никакого опыта участия в тренинговых ситуациях, и «с листа» провести с ними полноценное занятие...

Приложение 8. Логика построения группового процесса¹

На первом этапе тренинга происходит **выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения**. В бихевиоризме это — демонстрация заученных навыков, в психоанализе — осознание бессознательных мотивов и барьеров, в гуманистической психологии — осознание своей неаутентичности. На этом этапе участникам предлагается решать поставленные задачи так, как они могут делать это без постороннего вмешательства и специального обучения. Эта стадия носит диагностический характер. Только выведение проблемных областей из внутреннего плана во внешний — поведенческий — создает серьезную предпосылку для их последующей коррекции.

На втором этапе — **построение модели идеального поведения во внешнем плане**. Представители поведенческой психологии осуществляют это через искусственное создание эталона в форме видеозаписи или проигрывания. Психодинамический подход особо выделяет этап возникновения «освобожденной, очищенной» личности. В гуманистическом подходе эталоном чаще всего выступает либо поведение ведущего, либо тех участников, которые осознали непреходящую ценность своей личности и приняли себя такими, какие они есть. Иными словами, применяя стратегии поиска аналогов, комбинирования, реконструирования и др., ведущий и участники находят оптимальные модели поведения в каждой конкретной ситуации.

На заключительном этапе — **модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане**. В поведенческой психологии это достигается через дифференциацию подкрепления: положительное подкрепление успешного поведения и разрушение старых штампов. Психоаналитические группы на завершающей стадии «освобождаются» от давления неэффективных сценариев

¹ *Зайцева Т. В.* Процесс тренинга и личностная динамика участников // Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. — СПб.; М., 2002.

или иных конструкторов бессознательного. В гуманистической психологии специально обсуждаются и закрепляются основные принципы самоактуализированного поведения...

Разберем каждый из этих этапов подробно.

ЭТАП I. Выведение из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения.

В процессе тренинга участники имеют возможность через механизмы обратной связи с группой и с ведущим диагностировать свои «проблемные области», которые нуждаются в изменении. Как показали многочисленные исследования по эффекту тренинга, а также по опыту психокоррекции, данные знания имеют внутреннюю представленность, с трудом поддаются осознанию и вербализации. Мы уже упоминали, что еще З. Фрейд описал многочисленные механизмы защиты, позволяющие психике поддерживать состояние внутреннего психологического комфорта путем искажения представлений о себе, о своем поведении. Обычно участники приходят на тренинг с размытым ощущением проблемы, не могут четко охарактеризовать ее причины и источники. В дальнейшем их ощущения и представления уточняются и конкретизируются через механизмы обратной связи, эмпатию, идентификацию и рефлекссию. Функции и значимость обратной связи давно уже подвергаются интенсивному изучению со стороны психологов. Сейчас уже определенно можно констатировать, что именно этот механизм стимулирует участников к более правдивому и глубокому самоанализу и самоосознанию. Еще Л. С. Выготский писал, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет собой для других» (*Выготский Л. С.*, 1996, с. 196). Обратная связь стимулирует процессы идентификации и рефлексии. Как уже много раз отмечалось различными исследователями (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, В. В. Столин и др.), идентификация и рефлексия выступают двумя сторонами одной медали: процесса осознания себя через другого.

Идентификацию определяют как уподобление себя другому. Понятие идентификации отражает важный экспериментально доказанный факт: одним из самых простых способов понимания

другого человека является уподобление себя ему. Знание механизма идентификации будет особенно важно для нас в контексте анализа влияния личности ведущего и его участия в формировании зоны ближайшего развития участников тренинга.

Рефлексию в традициях отечественной психологии описывают как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Процесс рефлексии, разворачивающийся в контексте совместной деятельности (чем тренинг, безусловно, является), трактуется как осознание субъектом того, как в действительности его воспринимают и оценивают другие.

Еще один немаловажный аспект выведения из внутреннего плана во внешний неконструктивных элементов и моделей поведения касается факта, обсуждавшегося выше, а именно: для того, чтобы интериоризированные формы инструментальных действий изменить, их необходимо вновь вынести вовне. А. Н. Леонтьев указывал, что опосредствующее орудие не растворяется в субъекте. Наоборот, скорее субъект как бы «оборачивается» вокруг культурных инструментов, не поглощая их полностью. Культурные орудия воспроизводятся и модифицируются в совместной деятельности. Поэтому и действия по использованию этих орудий должны быть вынесенными вовне субъекта, в предметный мир. Как пишет в своей книге А. Г. Асмолов, «перестройка смысловых образований всегда опосредствована изменением деятельности: необходимо трансформировать саму деятельность, включить субъекта в новую систему деятельностей, чтобы воздействовать на его установки. Само по себе осознание смысловых установок не является достаточным условием для их реального изменения. Такое осознание может служить лишь первым этапом для их реального изменения» (Асмолов А. Г., 1996, с. 536).

Следовательно, «перевоспитание» личности всегда идет через изменение деятельности. Глубинные изменения в принципе не могут осуществляться посредством воздействия чисто вербального характера.

С точки зрения тренинга это может означать только одно — обязательность этапа по «вопредмечиванию» (термин А. Н. Леонтьева, означающий выведение интериоризованного действия

из внутреннего плана обратно во внешний) неконструктивных элементов поведения. Это не обязательно предполагает ролевое проигрывание. Вербализация как процесс манипулирования с символами вполне может служить адекватной заменой. Но эффективность демонстрации реального поведения, конечно, намного выше. Последние исследования в области психологии обучения убедительно показывают, что эффективность обучения возрастает в несколько раз тогда, когда ученик выходит из позиции пассивного наблюдателя и превращается в активного участника процесса. Эта форма обучения, получившая название «реципрокного обучения», предполагает активное манипулирование со своим поведением во внешнем плане, а затем интериоризацию усовершенствованных форм поведения внутрь (Шихирев, 1999). В процессе реципрокного обучения ученики, так же как и учитель, берут на себя функцию сопровождения других учеников через процесс понимания нового материала. Такое обучение базируется на «сравнении», «резюмировании», «прояснении» и «предсказании».

ЭТАП II. Построение модели идеального поведения во внешнем плане.

Обсуждая вопрос построения модели идеального поведения во внешнем плане, очень важно вспомнить тот факт, что обычно у ведущего не существует рецептов «идеального поведения». Как пишет в своей статье А. Г. Лидерс (1998), обсуждая особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту, психолог — не врач, не юрист, не педагог и не священник. У него нет готовых ответов на вопросы. Практическая психологическая помощь предполагает совместную деятельность психолога и клиента. И только в процессе этой совместной деятельности рождается продукт, который в равной степени является достоянием той и другой стороны.

Далее А. Г. Лидерс утверждает, что ведущей деятельностью практического психолога является *сопереживание* (по Ф. М. Василюку). А. Г. Лидерс выделяет следующие характеристики сопереживания:

- со-переживание предполагает не просто со-проявление эмоций. Это полноценная деятельность, которая имеет и интеллектуальные компоненты;
- со-переживание не имеет временных ограничений «здесь и теперь». Основная деятельность разворачивается между встречами;
- со-переживание означает со-проживание, что в свою очередь означает иметь общий опыт. Со-проживание есть, прежде всего, со-развитие. Психологи и участники тренинга попадают в систему со-детерминации своего психологического развития (*Лидерс А. Г.*, 1998).

Другими словами, ведущему приходится каждый раз выстраивать вместе с участниками тренинга идеальные модели поведения с учетом их возрастных, поло-ролевых и других особенностей. Как мы уже отмечали, трансформация поведения возможна только во. внешнем плане с последующим «вращиванием» измененных форм поведения вовнутрь. Поэтому, наверное, столь малоэффективно с точки зрения изменения поведения чтение любой психологической литературы. В процессе чтения субъект манипулирует информацией лишь во внутреннем плане и, соответственно, не имеет возможности для изменения себя. Данная возможность появляется лишь с использованием проигрывания во внешнем плане. Ведущий и участники тренинга манипулируют собственным поведением, совместно ищут варианты оптимального взаимодействия и поведения, «обтесывают» их и доводят до совершенства.

Основной задачей психологического тренинга является стимулирование действий субъекта, направленных на изменение собственного поведения. Первым этапом на этом пути становится изменение смысловых установок личности.

«Смысловая установка вызывается мотивом деятельности и выражает в деятельности личностный смысл в виде готовности, тенденции к сохранению направленности данной деятельности в целом» (*Асмолов А. Г.*, 1996, с. 537).

Субъективно изменение смысловых установок ощущается как расширение кругозора или осознание чего-то нового. Изменение

установок служит первым толчком к овладению новыми инвариантами поведения. При этом «Я» выступает как самость, осознаваемая и осваиваемая, т. е. объект собственного развивающего воздействия. Овладение любыми новыми знаниями предполагает определенные усилия человека в направлении организации познавательной деятельности таким образом, чтобы в ней были возможны как использование уже имеющихся знаний, так и появление новых — «зона ближайшего развития». Таким образом, участие в тренинге позволяет упорядочить и расширить стихийное отношение к миру, к себе и к себе подобным — создать новую зону ближайшего развития.

Как мы уже отмечали ранее, содержания, представленные в когнитивной сфере, являются наименее личностными. Факт присутствия знания не означает его принятия или подкрепления действием присвоения. Поэтому данная область наиболее легко подвергается изменению, ее перестройка происходит менее болезненно и не вызывает внутреннего сопротивления. Получение новых знаний становится первым этапом на пути трансформации своего поведения в сторону его большей адекватности и эффективности.

Однако само по себе осознание необходимости изменения и выработка новых смысловых установок не является достаточным условием для реального изменения поведения. Такое осознание может служить лишь первым этапом к действительной трансформации. Подлинная трансформация становится очевидной тогда, когда измененные элементы поведения присвоены личностью и, следовательно, становятся произвольными и осознанными.

ЭТАП III. Модификация поведения участников группы в сторону максимального приближения к эталону и закрепление его во внутреннем плане.

С точки зрения теории деятельности, процесс построения модели идеального поведения во внешнем плане представляет собой нечто иное, как попытку *переопосредствовать* сложившиеся паттерны поведения участников и, таким образом, ввести в их схемы поведения новые, более успешные инструменты организации пове-

дения. Тренер в процессе тренинга выделяет успешные техники поведения в интрапсихическом плане, переводит их в план интерпсихический и помогает участникам изменить их интрапсихический план, что формирует новое поведение. При выполнении всех пунктов этой схемы участники не только «овладевают», но и «присваивают» себе процедуры совершенного поведения.

При такой процедуре проведения занятий степень вовлеченности участников значительно выше, чем при типовой модели ведения тренинга, когда тренер «навязывает» стандартные модели поведения. Например, в случае с реципрокным обучением, было убедительно доказано, что не только тип вопроса определяет эффективность обучения. Факт того, что ученики сами ставят и задают вопросы, существенно повышает успешность обучения.

Здесь уместно еще раз вспомнить, что тренинг мы определяем как инструментальное действие с использованием культурных орудий, входящих в программу тренинга. Программа тренинга включает в себя упражнения, игры, обязательные процедуры и ритуалы. Все эти элементы выступают в качестве средств для овладения своим поведением. Результаты наших практических исследований наглядно демонстрируют, что психологический тренинг меняет мировоззрение участников в пункте восприятия общения: человек начинает осознавать возможность *произвольного* овладения собственным поведением с использованием накопленного другими людьми опыта в качестве опосредствующих орудий. Тренинг стимулирует аналитическую активность, вооружает инструментами и приемами анализа и наглядно демонстрирует преимущество такого подхода. Таким образом, тренинг как структурированное опосредствующее действие закладывает механизм по целенаправленному самосовершенствованию. В своих высказываниях участники обозначают это как «стимул, толчок к самосовершенствованию».

В свое время А. Н. Леонтьев подробно описал процесс использования орудия-средства, включающий в себя следующие три этапа.

На первом этапе предметная среда предлагает свои опосредствующие инструменты. В нашем случае ведущий предлагает

через методику тренинга, которую он выбирает исходя из личных предпочтений и «идеологической направленности», особую среду и способы взаимодействия.

На следующем этапе человек сам выбирает для себя опосредствующее средство и использует его для овладения собственным поведением. Происходит то, что А. Н. Леонтьев называл «поворотом орудия на себя».

На заключительном этапе механизм опоры на искусственное орудие вращивается внутрь, и необходимость во внешних опосредствующих инструментах отпадает.

Развивая идеи А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолов выделяет три фазы в существовании культурного орудия:

- 1) квазиорудие — как орудие вообще, орудие, существующее в культурной среде и *потенциально* пригодное к использованию. В контексте обсуждаемой темы — это идеология и инструментарий той или иной психологической школы;
- 2) орудие для группы — как определенный набор инструментов, отобранный ведущим для нужд конкретной группы;
- 3) орудие для себя — те средства, которые каждый участник выделяет и отбирает для себя.

Однако следует отметить, что формирование нового поведения в интерпсихическом плане с последующим его вращиванием не означает однозначного видоизменения поведения. Для того чтобы произошли устойчивые изменения в поведении участников, прошедших тренинг, необходимо не просто *овладение*, но и *присвоение* новых форм поведения. Мы уже обсуждали различия в процессе овладения и присвоения. Действительно, между знанием о том, как совершать то или иное действие, и включением этого действия в свой постоянный поведенческий арсенал лежит пропасть.

Выделение этого момента кажется нам принципиальным. В настоящий момент у большинства авторов преобладает точка зрения, согласно которой **все изменения, возникающие у участников психологического тренинга, происходят в процессе тренинга**. По окончании тренинга они либо сохраняют эти изменения, либо теряют, возвращаясь к привычным стереотипам. При

диагностике долгосрочного эффекта тренинга психологи выявляют те изменения, которые удалось сохранить.

Мы утверждаем, что значительная часть изменений у участников тренинга возникает *после* окончания тренинга в рамках совместно созданной самим участником и ведущим ЗБР. Ключевая роль в этом процессе отводится ведущему тренинга. Далее обсуждаются процессы, которые поддерживают и стимулируют процесс присвоения новых форм поведения.

Приложение 9. Оценка эффективности тренинга

Оценка эффективности тренинга межкультурного общения¹

1. *Качественный подход* предполагает тщательный анализ содержания программы и самоотчетов участников с целью понять, что привело к тому или иному эффекту, а также для прогнозирования эффекта от тех или иных модификаций в программе тренинга.

Здесь есть пять основных качественных техник оценки тренинга: оценка программы участниками; неструктурированное и структурированное наблюдение; фокус-группы; анализ содержания занятий.

Оценка программы участниками. Данная техника предполагает письменный опрос участников после завершения тренинга. В частности, участникам могут быть заданы два основных вопроса, предполагающие анонимные ответы: «Какие части программы наиболее сильно повлияли на вас или были наиболее эффективными, с вашей точки зрения?» и «Какие части программы тренинга показались вам наименее полезными и эффективными?». Здесь также можно попросить участников описать, чему они конкретно научились на данном тренинге; какие части программы тренинга они посоветовали бы изменить и каким образом.

Оценка программы участниками может производиться и в форме открытой процедуры обмена эмоциями и чувствами.

Неструктурированное наблюдение. В этом случае тренер и его помощники сами анализируют все то, что они наблюдали и отметили в процессе занятия. Здесь обращается внимание на то, что у наблюдателей имеются собственные ожидания относительно программы и результаты их анализа не застрахованы от *эффекта предубежденности*.

¹ Лебедева Н. М., Лулева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. — М., 2004, с. 120–124.

Структурированное наблюдение, в отличие от неструктурированного, предполагает применение специально разработанной схемы. Здесь используются специальные схемы кодировки, которые позволяют наблюдателю фиксировать: частоту случаев определенных видов коммуникаций и демонстрации позитивных и негативных эмоций; задаваемые участниками вопросы и их ответы на вопросы и т. д.

Фокус-группы. С помощью этого способа проводится целенаправленное обсуждение программы тренинга с его участниками. Фокус-группа может также включать в себя кроме участников нескольких людей, имеющих опыт проведения занятий по обсуждаемой программе. Обращается внимание на то, что ведущим фокус-группы может быть и сам тренер, но есть опасность, что участники могут не быть с ним до конца откровенными.

Анализ содержания занятий. Здесь предметом анализа являются аудио- или видеозаписи тренинга, который проводится по той же схеме, что и структурированное наблюдение.

2. *Количественный подход* к оценке эффективности тренинга построен на возможности использования структурированного измерительного инструментария. Здесь определяется зависимая переменная, на которую направлено воздействие процедуры тренинга, и либо подбирается, либо конструируется валидная методика для ее измерения.

Чтобы прийти к достоверному выводу об эффективности тренинга, важно использовать сходную с экспериментальной контрольную группу, которая не подвергается воздействию (обучению), а еще лучше — контрольную группу, которая подвергается плацебо-воздействию (участвует в каком-либо тренинге, цель и содержание которого принципиально иные, например в тренинге по развитию креативности).

Довольно популярный план — *план с итоговым тестированием и одной контрольной группой*. Он относится к числу доэкспериментальных, но при введении процедуры рандомизации¹ пре-

¹ Рандомизацией называется процедура присвоения каждому представителю выборки порядкового номера и выбора испытуемых в экспериментальную и контрольную группы с помощью таблицы «случайных чисел».

образуется в один из «истинных» экспериментальных планов, и его ценность значительно возрастает.

В этом случае контрольная группа полностью эквивалентна по всем характеристикам экспериментальной группе, а испытуемые распределены в контрольную и экспериментальную группы в случайном порядке.

Однако рандомизация не всегда бывает практичной при проведении межкультурных тренингов и тестировании в естественных условиях, поскольку весьма неудобно набирать группу участников, а потом разбивать ее на две рандомизированные подгруппы, одна из которых не участвует в тренинге. У. и К. Стефаны в такой ситуации рекомендуют использовать в качестве контрольной эквивалентную группу, которая будет проходить такой же тренинг, но чуть позже. Если занятия проходят в школе, то можно использовать для контроля учеников из параллельных классов. Наиболее важные признаки, по которым группы должны быть эквивалентны: пол, возраст, уровень образования и опыт общения с представителями релевантных данному тренингу этнических групп.

Используется также *план для двух групп с предварительным и итоговым тестированием*. Как следует из самого названия данного плана, обе группы — экспериментальная и контрольная — тестируются перед началом тренинга и после его окончания. Если между результатами предварительного и итогового замеров в экспериментальной группе обнаруживаются статистически значимые различия (в межэтнических установках, характеристиках идентичности и т. п.), в то время как в контрольной группе аналогичные различия отсутствуют, обнаруженные изменения приписываются воздействию процедуры тренинга.

Еще более предпочтителен *план для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием*, так как он позволяет проконтролировать большинство потенциальных источников внутренней невалидности — эффекты фона, естественного развития, инструментальной погрешности, состава групп и т. п.

Однако в реальной практике проведения тренингов экспериментальные планы, к сожалению, в силу ограниченности ресурсов тренера используются очень редко. А межкультурный тренинг является настолько сложной формой социально-психологического тренинга, что контрольную группу, из-за уникальности контингента участников, часто вообще невозможно сформировать. В этом случае применяется достаточно простой и популярный *исследовательский план* — *план с предварительным и итоговым тестированием*, с помощью которого можно отследить изменения, на достижение которых направлена программа тренинга (в содержании и направленности стереотипов, в уровне позитивности и ясности этнической идентичности, в готовности взаимодействовать с представителями этноконтактных групп в различных социальных ситуациях и т. д.

Подобный доэкспериментальный план позволяет выявить изменения, произошедшие с участниками, однако он не даст уверенности, что они вызваны именно программой тренинга, так как сам план не позволяет проконтролировать перечисленные выше источники артефактов (эффект фона, эффект естественного развития и пр.)

Так, эффект предварительного тестирования способен повлиять на конечные результаты оценки, так как часть испытуемых может запомнить свои ответы и попытаться, несмотря на изменившиеся установки, их воспроизвести во время итогового тестирования, чтобы не казаться непоследовательными. С другой стороны, как отмечают У. и К. Стефаны, так как участники знают, *на что* направлен тренинг, *что* должно быть его результатом, они сознательно могут исказить свои ответы и продемонстрировать на выходе позитивные установки, чтобы оправдать ожидания тренера.

Следует также помнить, что хотя многие изменения происходят в самой группе, основной интерес представляют изменения, которые проявляются у участников тренинга после группы (Петровская, 1989). Поэтому необходимо включить в программу *посттренинговое* сопровождение, которое позволит увидеть более адекватную картину динамики ее участников.

Приемы и результаты оценки эффективности тренинга¹

Для оценки результатов тренинга личностного роста с подростками я часто использую анкеты для подростков и анкеты для зрителей. Например, анкета И. Головатенко разработана на основе нашей анкеты для подростков.

Анкета И. Головатенко

1. Что ты ожидал(а) от тренинга?
2. Знал(а) ли ты, что такое тренинг?
3. Соответствовало ли то, что было на тренинге, твоим ожиданиям?
4. Что тебе понравилось на тренинге?
5. Что тебе не понравилось на тренинге?
6. Поменялся(ась) ли ты (как человек, как личность) за время тренинга?
7. Если поменялся(ась), то что с тобой произошло?
8. Кто еще из ребят, с твоей точки зрения, поменялся, и, поменялся больше всего?
9. Какие из упражнений тренинга оказали наибольшее влияние на тебя? На группу?
10. Было ли скучно в группе? Когда?
11. Было ли тебе страшно в группе? Когда?
12. Жалеешь ли ты о чем-то, что произошло за время тренинга? О чем?
13. Что из того, что ты получил(а) на группе, ты можешь использовать в своей повседневной жизни уже сейчас?
14. Легче ли тебе стало анализировать особенности поведения окружающих тебя людей?
15. Стал(а) ли ты лучше понимать себя?
16. Нужна ли была тебе такая тренинговая группа?

¹ *Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками. — М., 2001, с. 214–215.*

17. Как ты считаешь, нужен ли еще один цикл тренингов?
18. Какие проблемы ты хотел(а) бы обсудить?
19. За кого в ходе тренинга вы переживали особенно много?
20. Что бы ты хотел(а) пожелать себе? Другим участникам тренинга? Ведущему?
21. Самое важное для вас событие тренинга. Было ли оно? В чем оно заключалось?

Для зрителей и взрослых участников тренинга личностного роста (студенты, школьные психологи, родители) я использую для получения обратной связи об эффективности тренинга более короткую анкету.

Анкета А. Лидерса

1. Что вам понравилось в тренинге?
2. Что вам не понравилось в тренинге?
3. Кто из подростков больше всего изменился для вас за время тренинга?
4. Какие из упражнений вы могли бы взять в свою собственную практику?
5. Что вы хотели бы пожелать по результатам тренинга себе, группе, тренеру?

Приложение 10. Требования к ведущему¹

Ведущий тренинговой группы

Многие авторы (А. Голдстейн, С. Кратохвил, М. Либерман, И. Ялом и др.) придавали большое значение исследованию функций, ролей, стилей поведения руководителей групп. Существует немалое количество мнений специалистов о ролях, играемых ведущим в группе. Наиболее популярны подходы И. Ялома и С. Кратохвила.

По И. Ялому (1970, 1975), психотерапевт может выступать в двух основных ролях:

- **технического эксперта** (эта роль подразумевает комментарии ведущим процессов, происходящих в группе, поведенческих актов отдельных участников, а также рассуждения и информирование, помогающие группе двигаться в нужном направлении);
- **эталонного участника** (считается, что в этом случае групповой психотерапевт добивается двух основных целей: демонстрации желательного и целесообразного образца поведения и усиления динамики социального научения через достижение группой независимости и сплоченности).

Согласно С. Кратохвилу (1978), можно выделить пять основных ролей ведущего группы:

- **активный руководитель** (инструктор, учитель, режиссер, инициатор и опекун);
- **аналитик** (чаще всего — психоаналитик, характеризующийся дистанцированием от участников группы и личностной нейтральностью);
- **комментатор**;

¹ Вачков И. В. Ведущий тренинговой группы // Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. — М., 2000.

- **посредник** (эксперт, не берущий на себя ответственность за происходящее в группе, но периодически вмешивающийся в групповой процесс и направляющий его);
- **член группы** (аутентичное лицо со своими индивидуальными особенностями и жизненными проблемами).

Среди других подходов к ролям и поведенческим характеристикам ведущих тренинговых групп можно выделить позицию Т. Высокинська-Гонсер (1990), которая достаточно подробно анализирует двойственные критерии поведения группового психотерапевта, относящиеся в двум основным аспектам его деятельности: **директивность — недирективность, определенность — неопределенность высказываний**, а также **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 двойственных характеристик Т. Высокинська-Гонсер предлагает следующие роли ведущих групп: **технический эксперт, инициатор, дидактик, опекун, товарищ, поверенный**. В данной ролевой классификации отражена теоретическая концепция автора, согласно которой факторами преобразования личностных нарушений в группе являются **социальное научение и специфика отношений между терапевтом и участниками группы**.

Стили руководства группой

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.

Согласно классической классификации стилей управления малой группой — **авторитарный, демократический, попустительский**, — руководство тренинговой группой можно рассматривать с точки зрения доминирования ведущего и жесткого или мягкого структурирования процесса. Как указывает Т. Высокинська-Гонсер, «директивный психотерапевт контролирует (планирует) ход занятий, самостоятельно устанавливает нормы функционирования

группы и приводит их в исполнение, дает советы и указания, осуществляет интерпретации. Недирективный психотерапевт предоставляет участникам группы свободу выбора тем и направлений дискуссии, не начинает действий и не ускоряет их, не навязывает исполнения норм — он использует главным образом технику отражения и кларификации» (*Высокинська-Гонсер Т.*, 1990, с. 164).

Большинство психотерапевтов придерживаются мнения, что наиболее предпочтителен демократический стиль руководства; отношение к директивности, характеризующей авторитарный стиль, как правило, достаточно негативно. Однако исследования показывают, что в ряде случаев бывает необходима именно авторитарность: 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 (*Рудестам К.*, 1993).

Многие группы, особенно на начальном этапе, 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.

Наименее продуктивный стиль руководства, как принято считать, — попустительский. Но это не означает, что он абсолютно неприемлем: в группах клиент-центрированной терапии роджерианского толка руководители могут демонстрировать полную внешнюю пассивность, психоаналитики также часто длительное время не вмешиваются в групповой процесс, ожидая спонтанного развития отношений в группе.

Следует заметить, что в то же время 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.

Характеристика личности группового тренера

Существуют точки зрения, согласно которым успех работы тренинговой группы определяется прежде всего системой применяемых психотехник. Иными словами, превалирующая роль отводится психологическому и психотерапевтическому инструментарию, при этом личностные характеристики группового тренера считаются чем-то вторичным. Подобная позиция присуща теоретическим концепциям, рассматривающим групповой процесс как **воздействие** ведущего на группу в целом или на отдельных ее членов.

Гуманистическая позиция (которой придерживаемся и мы) состоит в том, что развивающий и оздоравливающий эффект возникает в тренинговой группе в результате создания атмосферы эмпатии, искренности, самораскрытия и особых теплых взаимоотношений между членами группы и ведущим. Невозможно насильно привести к счастью, невозможно осуществлять личностное развитие извне по отношению к личности. Следовательно, нужно, чтобы групповой ведущий обладал такими личностными характеристиками, которые позволили бы ему заботиться о создании максимально благоприятных **условий** развития самосознания участников группы, что и обеспечивает эффективность тренинговой работы.

Обобщая многочисленные исследования профессионально важных личностных черт групповых ведущих (А. Косевска, С. Кратохвил, М. Либерман, К. Роджерс, Славсон, И. Ялом и др.), можно выделить следующие личностные черты, желательные для 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.

Известный специалист в области психокоррекционных групп К. Рудестам пишет о взаимосвязи личностных черт, теоретических установок и стилей управления: «Руководитель в группах роста и в терапевтических группах должен быть отчасти артистом, отчасти ученым, соединяющим чувства и интуицию с профессиональным знанием методов и концепций. 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» (Рудестам К., 1993, с. 50).

Критерии профессионализма¹

Настоящий тренер — это тот, кто пришел создавать чудо, формируя из разрозненных участников с разными целями, интересами, потребностями единое целое, называемое групповым пространством, в котором решаются проблемы всех участников тренинга. От того, с какой ценностью тренер вышел к группе, будет напрямую зависеть результат групповой работы.

¹ Сарпан Г. Подготовка профессиональных тренеров // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1.

Построение целей и умение удерживать их

Наиболее частая ошибка тренера — это *потеря цели*.

Например, тренер проводит упражнение только потому, что оно записано в плане и его надо провести. Как правило, после завершения задания не проводится его анализ. И даже задавая продуманные заранее вопросы, ведущий не слушает ответов, так как в это время думает о чем-то своем, а не о целях тренинга. Бывает, что ведущий начинает спорить с одним из членов группы, забывая через некоторое время о содержании спора. Это свидетельствует о том, что в процессе работы происходит подмена целей. Тренер не обучает, а занимается выяснением, кто умнее или сильнее: он или группа.

Для того чтобы тренер постоянно концентрировался на цели тренинга, его необходимо учить целенаправленной концентрации внимания. Умение концентрировать внимание необходимо и для того, чтобы отслеживать процессы в группе и собственные чувства и переживания.

Отношение к себе

Важно создавать у будущих тренеров потребность в постоянном личностном росте и работе над собой. Но при этом необходимо четко сформулировать цель, которая будет достигаться в этой работе.

Если тренер стремится к пониманию себя как личности, одновременно стараясь понять других людей и жизнь в целом, то можно сказать, что этот путь ведет к совершенствованию взаимодействия тренера с членами группы.

Если цель ведущего стать идеалом, эталоном для подражания, то этот путь к «секте», а не к развитию участников в процессе тренинга.

Формирование личностных черт тренера тесно связано с принятием им себя как личности и выделением того, что ему нравится и не нравится в себе.

Как правило, легко принять в себе те качества, которые помогают в профессиональном становлении. Но не менее важно осознать и принять те качества, которые тормозят процессы личностного развития.

Значимым является и отношение к собственным ошибкам.

Невозможно стать тренером, не совершая при этом ошибок. Ошибки — это необходимый путь развития и обучения. Важно формировать у будущих тренеров верное отношение к собственным ошибкам как к ресурсу дальнейшего профессионального становления.

При этом надо установить ту грань, где ошибки уже не являются показателем обучения, а становятся показателем недостаточной подготовки и стимулом к обучению тренера. Поэтому не надо впадать в крайность и избегать ошибок. Но это не означает, что их надо делать как можно чаще. Как раз наоборот. Но если это не удастся, тогда надо уметь учиться на них.

Понять и принять

Экзистенциальное направление психологии выделило у человека четыре вида ограничений: *физические, социальные, психологические, духовные*.

Ограничения есть и в самой работе тренера, и в использовании им тех или иных техник, и в его личностных качествах.

Для тренера важно понять и принять собственные ограничения. Нередко они становятся толчком к творчеству, к поискам новых путей.

Важно сформировать у будущих тренеров убеждение, что человек начинает обнаруживать пределы своих возможностей только тогда, когда начинает работать над собой, а следовательно, и развиваться. Есть ограничения, которые преодолимы. Например, тренер может быть не очень общительным в жизни. Зная, что ему придется уделять много внимания общению в группе, он может развить у себя качества, необходимые для полноценного общения. Важно осознавать это и принимать себя таким, каков ты есть.

Но есть ограничения непреодолимые, и осознание их болезненно.

Есть тренеры, у которых присутствует очень многое из необходимых для успеха личностных качеств, но у них нет главного — согласия с самим собой и принятия себя. У других может быть намного меньший потенциал, но они знают свои ограничения и развиваются в соответствии с этим знанием. И в результа-

те целенаправленной работы над собой через некоторое время могут стать более успешными. У них есть главное — целеустремленность, желание и принятие себя в своих ограничениях.

Это не является призывом принять свои ограничения и успокоиться. Мы учим тренеров осознавать свои сильные стороны и развивать их.

Профессиональное общение

Работа тренера предполагает постоянное сотрудничество с коллегами. Для этого необходимо посещать другие тренинги. Нужно понять то, что происходит в группе, с точки зрения простых участников. Это дает возможность лучше понять их состояние.

Важно присутствовать на других тренингах и в качестве супервизоров. Обучаясь в этой роли, тренер развивает в себе способности аналитика и наблюдателя.

Эти две роли — *включенного в процессы группы* (тренер как участник группы), а также *наблюдателя и аналитика* (тренер как супервизор) необходимы для формирования двух позиций: *эмоциональной* (включенной) и *одновременно отстраненной* (аналитической).

Поэтому обязательной частью обучения должна стать работа в тренинговых группах, в том числе нахождение «за кругом» в качестве супервизоров.

Приветствуется обучение слушателей на тренингах других школ и направлений. При этом надо учить их уходить от оценки происходящего, так как любая оценка убивает непосредственное восприятие. Тренинг может не нравиться или не соответствовать ожиданиям, но это тоже обучение. Оно помогает приобрести необходимый опыт, а также упрочить собственную позицию.

Во время посещения тренингов будущие специалисты должны обращать внимание на личные цели других тренеров.

Путь тренера — это путь поиска духовных, а не материальных богатств. В конечном счете власть и деньги подобны отпечаткам наших ступней на прибрежном песке: мгновение — и их смывает вода.

У будущего тренера важно выработать верное отношение к похвалам, благодарности слушателей. Иногда похвала приносит такой же вред, как и чрезмерная критика. Тренер должен пони-

мать, что даже если он чего-то добился, ему предстоит еще большая работа.

Будущих тренеров надо ориентировать на то, что для работы важен сам тренинг и группа, а личные проблемы являются материалом для личностного развития, но вне группы. Находясь на такой позиции, тренеры с удовольствием проходят группы личностного роста, участвуют в тренингах как слушатели, постоянно совершенствуются. Для них группа — это возможность расширения жизненного опыта слушателей для дальнейшей жизни вне ее.

Отношение к критике

Есть тренеры, которые остро переживают критику в свой адрес от членов группы или своих коллег. Это сигнализирует о том, что они не до конца осознают цели, которых хотят достичь в своей работе.

Если критика помогает достижению поставленных целей, ее нужно принимать конструктивно и использовать для своего развития.

Если критикующие не понимают или не хотят понять целей тренера, то критика принимает деструктивный характер, и на нее не следует обращать внимания.

Тренеру не надо стараться угодить всем, особенно участникам тренинговой группы. Часто критика с их стороны бывает деструктивной и выражает не отношение к работе тренера, а защиту своих собственных амбиций и ожиданий.

Важно научиться распознавать различные виды критики. Неконструктивно критиковать:

- то, что невозможно изменить в сложившихся условиях (как правило, в этой ситуации критикующие плохо осведомлены об обстоятельствах происходящего);
- для того, чтобы показать свою компетентность (отличающиеся этим люди, как правило, внутренне неуверенны; подавляя других, они, как им кажется, выглядят сильнее);
- то, что расходится с собственными вкусами.

Важно знать все эти моменты и относиться к подобной критике как к деструктивной и не требующей большого внимания.

Самая верная критика исходит от нас самих. Поэтому надо учиться конструктивно критиковать себя. Тогда окружающим будет сложно сказать что-то новое, чего бы тренер уже не сказал себе.

Но не все, что не нравится в себе, стоит предъявлять окружающим. Многие просто зафиксировать и заняться самосовершенствованием.

Состояния покоя и азарта

Прежде чем начать работу в качестве тренера, необходимо настроиться, войти в состояние покоя и одновременно азарта в предвкушении предстоящей работы с группой. Покой плюс азарт — это то состояние, которое дает тренеру возможность сделать первый шаг к взаимодействию с участниками.

Для создания у себя подобного ощущения важно выработать внутреннее убеждение в том, что эти два состояния у вас присутствуют. Известны специальные техники по формированию нужных эмоциональных состояний.

Чтобы быть успешным тренером, нельзя ограничивать себя только азартом и покоем. Нужно уметь активизировать другие эмоциональные состояния, облегчающие ваше взаимодействие с группой.

Настройка на группу

Если первым этапом подготовки к самостоятельной работе с группой является создание рабочего настроения, то следующий этап обучения — это *настройка тренера на группу*.

Каждая группа неповторима. Необходимо научить будущих специалистов понимать не одного человека, а группу как единый сложный организм. Разные группы будут вызывать разные эмоциональные состояния.

Для нормальной подстройки к группе во время тренинга необходимо формировать у будущих тренеров *чувство темпа тренинга*. Значимым здесь является отсутствие спешки.

Тренинг — это не урок и не лекция. Тренеру важно научиться создавать атмосферу совместного творчества для формирования групповых изменений, а не забрасывать новые знания на неподготовлен-

ную почву. При этом нужно учить тренеров контролировать состояния нетерпения и недовольства — как у себя, так и у других. Эти состояния будут возникать у группы и передаваться тренеру.

Почему возникают состояния нетерпения и недовольства? Как правило, вследствие неоправданных ожиданий. И у группы, и у тренера может возникнуть иллюзия, что чем больше они смогут сделать за это ограниченное время, тем эффективнее будет тренинг. При такой установке всякое замедление темпа будет вызывать нетерпение и недовольство. При этом состоянии «загнанные» группа и тренер, возможно, многое успеют, но именно этим результатом тренинг может и закончиться.

Истинное взаимодействие — это состояние гармонии, при которой тренер чувствует необходимый темп продвижения для данной группы. Это состояние, которое помогает тренеру почувствовать свое сдинение с группой. Через некоторое время оно возникнет и между ее членами. Они начинают воспринимать ведущего как человека, для которого они являются частичкой его жизни. Если это состояние создано — создан и тренинг.

Условия успеха

Какое еще внутреннее состояние тренера способствует созданию общности с группой? В поведении тренера важны сочувствие, смелость и самоотверженность.

Мы учим будущих специалистов культивировать эти качества в себе, поскольку это одно из условий успешного тренинга.

С этой целью можно использовать техники и приемы любых психотерапевтических школ. Важны не сами техники, а то, что ощущает тренер, когда их применяет. Необходимо научить будущих тренеров слушать членов группы и анализировать, как их высказывания влияют на эмоциональное состояние каждого участника тренинга.

Скорость и темп ведения группы

Многие начинающие тренеры слишком много ждут от группы: они хотят быстрых результатов и надеются, что члены группы сразу же начнут меняться к лучшему.

А так как и слушатели ожидают от тренера «чуда», то у них появляется тревога и желание увеличить темп как самого тренинга, так и появляющихся изменений. И чем быстрее группа начинает продвигаться в своем развитии, тем больше появляется поверхностного, не значимого в ее проживании.

При ведении группы необходимы паузы для осмысления и обдумывания. Только в эти минуты рождается что-то новое. Правильная скорость — та, которую тренер отследил у группы и соизмерил со своей. Сложение этих двух величин дает необходимую скорость тренинга. Важно уметь определять, где стоит вести тренинг быстро, а где медленно. Это зависит от значимости возникающих на тренинге ситуаций и от целей самого тренинга.

Важно чувствовать те моменты, когда стоит начинать или заканчивать что-либо делать или говорить. Чувство момента — одно из важнейших для тренера. Анекдот или шутка теряют свою остроту, если произносятся не ко времени. Будущих тренеров необходимо учить «ловить» нужный момент для своих замечаний, пояснений, действий.

Иллюзия изменений

Как правило, *члены группы больше говорят об изменениях, чем на самом деле переживают их.* Тренеру нужно приучить себя **верить не словам, а реальной ситуации в группе.**

Вера в слова — это иллюзия изменений и иллюзия оценки работы тренера.

Если и группа и тренер впадают в подобные иллюзии, то настоящих изменений и развития на уровне поведения не происходит. Группа перестает жить. Она начинает галлюцинировать.

Истинные изменения это тяжкий труд. Они не происходят, как правило, на фоне всеобщей эйфории и развлекающих упражнений.

Часто бывает так, что тренер уже знает решение и знает, как его достичь, а группа еще находится в состоянии поиска. В этих случаях важно не само решение, а то состояние, с помощью которого оно достигается. Опыт, который группа обрела самостоятельно, для нее становится более ценным, нежели те знания, которые дал ей ведущий. Возможно, решения группы будут более незрелыми,

чем решения тренера. Но эти решения помогут тренеру определить, на каком этапе своего развития находится группа. И они могут быть необходимыми для группы на этом этапе. Для тренера это должно означать, что группа должна дорасти до его решений или что его решения не совсем верны для этой команды.

Не надо спешить показывать свое мастерство, заниматься бравадой и демонстрацией своих умений. Мастерство тренера измеряется не тем, что он демонстрирует, а тем, что держит в запасе. Тренеру важно уметь контролировать себя и постоянно держать в голове вопросы: «Зачем я сейчас это делаю? Какой цели достигаю?»

Основные критерии оценки работы тренеров

Чтобы выяснить, насколько тренер подготовлен к работе с группой, необходимо иметь определенные критерии для подобной оценки. Нами были выделены следующие критерии, согласно которым начинающий тренер отличается от опытного, готового вести продуктивные группы.

1. Наличие истинной уверенности.
2. Умение использовать групповой опыт.
3. Решение проблем группы, а не своих.
4. Энергетическая взаимосвязь с группой.
5. Развитая интуиция.
6. Наличие нескольких позиций восприятия (*отслеживание себя как тренера, своих чувств, своей интуиции, своего отношения к тому, что происходит в группе; отслеживание группы, ее состояния, ее проявлений; постоянный поиск ответов на вопросы: «А что сейчас происходит? Следую ли я поставленным целям? Для чего я это делаю и что при этом делает группа?»*).
7. Разделение ответственности с группой.

Выводы

В результате многолетнего опыта обучения тренеров нами 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* мы выделили 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* нами были выделены 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.

Подготовка ведущих тренинговых групп и проблемы их аттестации¹

Пробуждение и всплеск интереса населения России к практической психологии, проявившиеся особенно сильно в последнее де-

¹ Вачков И. В. Ведущий тренинговой группы // Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. — М., 2000.

сятилетие, естественным образом породили необходимость в квалифицированных кадрах психологов, способных оказывать людям реальную помощь. Академическое университетское образование, которое получали студенты-психологи до конца восьмидесятых годов, не могло удовлетворить запросы живой практики, нуждавшейся в специалистах, не только **знающих** психологическую теорию, но и **умеющих** применять ее для решения конкретных жизненных проблем. Необходимы были специалисты для индивидуальной и групповой практической психологической работы. Несмотря на повсеместное открытие краткосрочных курсов по подготовке практических психологов для школ и стремительное увеличение числа вузов, дающих высшее психологическое образование, эту проблему до сих пор нельзя считать решенной. На государственном уровне пока отсутствует единая система подготовки психологов для ведения тренинговых групп.

В настоящее время обучение ведущих тренинговых групп происходит в рамках негосударственных институтов и центров несистематически, без жесткого контроля и четко регламентированных требований к специалисту. Во многих случаях такая «дикая» подготовка ведет к тому, что практический психологический инструментарий попадает в руки людей, не только не обладающих необходимой квалификацией, но и корыстных, аморальных, профессионально непригодных.

По нашему мнению, специальную подготовку групповых тренеров возможно осуществлять на вузовском этапе обучения. Такое обучение должно включать следующие шаги.

С первых дней обучения студенты параллельно с изучением теоретических курсов посещают занятия тренинга общения, цель которого — первичное знакомство с тренинговыми методами и сплочение группы. Одновременно решается задача самопознания, происходит изучение различных аспектов собственного поведения и собственной личности.

Получив подготовку по ряду базовых теоретических курсов (в число которых обязательно включаются социальная психология и основы психотерапии), студенты должны прослушать специальный учебный курс, описывающий психологические

закономерности, условия и методы проведения групповых тренингов. При этом помимо традиционного информирования на лекционных занятиях и обсуждения сложных вопросов на семинарах используются такие формы работы, как демонстрация эффективных психотехник и отработка их на практикумах, просмотр и анализ видеозаписей тренингов ведущих специалистов, наблюдение «за кругом», изучение литературы.

Следующим этапом подготовки должно стать участие в качестве клиентов в психологических тренингах различной направленности и различных теоретических школ с целью изучения методик и техник, применяемых специалистами. Результатом этого этапа должен стать осознанный выбор той психологической школы тренинга, в которой студент намерен специализироваться.

Продолжается клиентская практика студента в группах выбранного направления с параллельным углубленным изучением теоретических вопросов работы в рамках данной тренинговой школы.

На этом этапе начинается работа студента в качестве ведущего группы. Совершенно очевидно, что руководство первыми группами должно осуществляться с использованием супервизорства; при этом следует соблюдать следующую последовательность форм работы под наблюдением супервизора: сначала ведение группы с котренером-супервизором, затем самостоятельная работа при пассивном супервизоре. По завершении каждого тренингового занятия должно происходить подробное обсуждение способов решения тренером возникавших групповых задач, тактики его поведения, умений действовать в уникальных ситуациях групповой работы. (Вообще говоря, начинающему ведущему полезно вести группы с котренером — не только с опытным специалистом, но даже и с таким же начинающим, как он сам: в последнем случае ведущие становятся супервизорами друг для друга. Кроме того, ведение группы вдвоем позволяет уменьшить психологическую нагрузку каждого, избежать незамеченных ошибок, создать многомерность отношений в сфере «ведущий—группа». Хорошо, когда ведущие разнополюсы и выполняют различные функции в группе, скажем, один поддерживает темп групповой динамики постановкой интеллектуальных задач, а другой обеспечивает благоприят-

ны и эмоциональный фон происходящего.) Наконец выпускники становятся полноправными членами профессионального психологического сообщества и могут вести тренинговые группы сами. Однако профессиональному развитию ведущих может способствовать их участие в балинтовских группах. А. А. Александров замечает: «Использование принципа работы балинтовских групп в области групповой психотерапии значительно расширяет традиционные представления об этой форме подготовки и совершенствования психотерапевтов за счет дополнения традиционного балинговского подхода наиболее существенными составляющими современных тренинговых программ — в зависимости от групповой ситуации наблюдать или находиться под наблюдением других психотерапевтов; в силу включенности в групповую динамику приобретать достаточно интенсивный личностный опыт; в отдельные моменты достигать более глубокого самопонимания» (Александров А. А., 1997, с. 46).

Обзор навыков, которыми должен владеть ведущий группы¹

Навык	Описание	Цели и желаемые результаты
Активное слушание	Безоценочное восприятие вербальных и невербальных аспектов принимаемых сообщений	Поддержать доверие и процесс самораскрытия и исследования себя участниками группы
Переформулирование	Перефразирование слов клиента, прояснение смысла его сообщения	Определить, правильно ли консультант понял слова клиента, предоставить поддержку и прояснить смысл сообщения
Прояснение	Схватывание сущности сообщения как на уровне чувств, так и мыслей; упрощение сообщений клиента посредством выделения самой их сути	Помочь клиентам разобраться с противоречивыми и приводящими в замешательство чувствами и мыслями; прийти к пониманию того, что было сообщено
Подытоживание	Объединение отдельных важных элементов взаимодействия или сессии	Избежать фрагментации и задать направление сессии; обеспечить целостность и осмысленность

Продолжение ➤

¹ Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001, с. 258–259.

Навык	Описание	Цели и желаемые результаты
Задавание вопросов	Задавание «открытых» вопросов, при помощи которых клиент исследует, что именно и как он делает	Продолжить дальнейшее обсуждение; получить информацию; стимулировать мыслительный процесс; помочь клиенту сосредоточиться и прояснить непонятные для него моменты; стимулировать процесс дальнейшего исследования себя
Интерпретация	Предоставление возможных объяснений определенным мыслям, чувствам и действиям	Способствовать развитию процесса более глубокого исследования себя; обеспечить альтернативные варианты рассмотрения и понимания поведения другого человека
Конфронтация	Призыв к членам группы обращать внимание на расхождения между словами и действиями, телесными и вербальными сообщениями; обращение внимания на противоречивую информацию или сообщения	Стимулировать процесс неискаженного самоисследования; обеспечить полноценное использование имеющегося потенциала; привнести большую осознанность в имеющиеся внутренние противоречия
Отражение чувств	Сообщение о понимании содержания чувств клиента	Дать участникам группы возможность почувствовать, что их услышали и поняли не только на уровне слов
Поддержка	Предоставление поощрений и подкреплений	Создать атмосферу, в которой клиенты продолжали бы проявлять желаемые формы поведения; оказать помощь, когда клиенты находятся в ситуации изнурительной борьбы; создать атмосферу доверия
Эмпатия	Идентификация себя с клиентами посредством примеривания на себя их точек зрения	Создать доверительную атмосферу в психотерапевтических отношениях; выразить свое сопереживание; способствовать достижению более глубокого уровня исследования себя
Фасилитация	Обеспечение конкретных и непосредственных коммуникаций внутри группы; оказание участникам помощи в принятии на себя большей ответственности за направление движения группы	Обеспечить эффективную коммуникацию между членами группы, помочь им в достижении индивидуальных целей
Инициирование	Активизация членов группы на участие в общей работе, привнесение в группу новых направлений движения	Предотвратить ненужное топтание на месте; увеличить темп развития группового процесса

Навык	Описание	Цели и желаемые результаты
Постановка целей	Постановка конкретных целей группового процесса и оказание помощи участникам в постановке конкретных и значимых для них целей	Задать направление движению группы; оказать участникам помощь в выборе и постановке индивидуальных целей
Оценка	Оценка развития группового процесса, а также индивидуальной и групповой динамики	Способствовать развитию самосознания и понимания как самого процесса саморазвития группы, так и его направления
Предоставление обратной связи	Выражение конкретных и честных реакций, основанных на наблюдении за поведением остальных членов группы	Помочь человеку понять, как его воспринимают окружающие; поднять уровень самосознания клиента
Предоставление советов	Предоставление советов и информации, помощь в определении направления движения и новых форм поведения	Оказать помощь членам группы в развитии альтернативных способов построения рассуждений и действия
Защита	Защита участников от ненужного психологического риска в группе	Предупредить участников группы о возможном риске, связанном с их участием в группе; снизить этот потенциальный риск
Самораскрытие	Раскрытие реакций участников на события, происходящие в группе	Получить доступ к более глубоким уровням группового взаимодействия; создать атмосферу доверия; смоделировать способы предъявления себя окружающим
Моделирование	Демонстрация желаемых форм поведения посредством действий	Предоставить образцы желательного поведения; вдохновить членов группы на полную реализацию имеющегося у них потенциала
Увязка	Установление связи между работой, проводимой участниками группы, и общими темами, поднимаемыми на тренинге	Поддерживать взаимодействия между отдельными членами группы; стимулировать развитие сплоченности
Блокирование	Вмешательство, при помощи которого блокируется непродуктивное групповое поведение	Защитить членов группы; интенсифицировать развитие группового процесса
Завершение	Подготовка группы к завершению отдельной сессии или занятий в целом	Помочь участникам ассимилировать и интегрировать опыт, полученный в группе, и использовать его в повседневной жизни

Приложение 11. Зачетное задание по курсу «Групповой тренинг: основы организации и проведения»

Составить примерную программу (сценарий) группового тренинга по следующей схеме

1. Название предполагаемого тренинга (тема).
2. Вид планируемого тренинга.
3. Цель предполагаемого тренинга.
4. Задачи, решаемые в рамках данного тренинга.
5. Основные характеристики и содержание программы предполагаемого тренинга (состав и количество участников; объем программы (количество часов, необходимых для реализации целей данного тренинга); основные этапы и их содержание; основные методы работы, методические приемы и техники, используемые в данном тренинге, и т. п.).
6. Критерии оценки эффективности данного тренинга.

ГРУППОВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ



Пахальян Виктор Эдуардович — кандидат психологических наук, профессор кафедры практической психологии Московского института открытого образования. Профессиональное образование: факультет психологии Ростовского-на-Дону госуниверситета (1975); аспирантура НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (1981); Высшая школа гуманитарной психотерапии (1996). Лауреат премии Президента России в области образования (1996). Автор более 100 различных публикаций. В частности, таких книг, как «Психопрофилактика в практической психологии образования» (2003); «Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Учебно-методический комплект в 4 книгах» (2003), «Развитие и психологическое здоровье» (2005).

Учебное пособие представляет собой систематизированное изложение опыта современной теории и практики группового тренинга. От аналогичных изданий его отличает то, что оно соответствует требованиям ГОСТа высшего профессионального образования, предъявляемым к учебным пособиям для студентов, осваивающих профессию практического психолога.

В книге отражен разнообразный опыт зарубежных и отечественных специалистов, позволяющий представить целостную картину тех проблем, которые решаются при организации и проведении группового психологического тренинга. Освоение этих знаний обеспечивает эффективный переход к формированию конкретных навыков и умений на практических занятиях.

В приложениях представлены фрагменты текстов публикаций, большая часть из которых труднодоступна читателям, живущим вне крупных городов и культурных центров и вдали от специализированных библиотек.

Книга предназначена, в первую очередь, студентам, обучающимся по специальности 031000 «Педагогика и психология». Материалы пособия также могут быть использованы студентами факультетов психологии, обучающимися по специальности 020400 «Психология», молодыми специалистами, начинающими преподавателями, слушателями системы переподготовки кадров и повышения квалификации.

 **ПИТЕР®**

Заказ книг:

197198, Санкт-Петербург, а/я 619

тел.: (812) 703-73-74, postbook@piter.com

61093, Харьков-93, а/я 9130

тел.: (057) 712-27-05, piter@kharkov.piter.com

www.piter.com — вся информация о книгах и веб-магазин

ISBN 5-469-01390-1



9 785469 013907