

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

О.В. Барканова

**АКТИВНОЕ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБУЧЕНИЕ**

**ЧАСТЬ III
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ**

Учебное пособие

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2015

ББК 88
Б 24

Автор-составитель:

О.В. Барканова,
кандидат психологических наук, доцент

Рецензенты:

Кандидат психологических наук, доцент
Е.В. Потапова (СФУ)
Кандидат психологических наук, доцент
В.Н. Бутенко (КК ИПКуПП РО)

Б 24 Активное социально-психологическое обучение. Часть III: Психологические тренинги: учебное пособие / сост. О.В. Барканова. [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-865-5

Представлены теоретические и практические материалы к дисциплине «Социально-психологическое обучение», входящей в цикл специальных дисциплин в составе учебного плана основной образовательной программы бакалавра по направлению подготовки 050700 «Педагогика», профиль «Психологическое образование»; дисциплины «Активные социально-психологические методы развития профессиональных компетентностей» цикла дисциплин по выбору в составе профессиональной части учебного плана основной образовательной программы бакалавра по направлению подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование», профили «Психология и педагогика образования одаренных детей», «Психология образования». В части III рассмотрены сущность, психологические эффекты, методология и технология психологического тренинга как метода обучения.

Предназначено для студентов – будущих психологов и педагогов-психологов дневного, заочного и вечернего отделений вузов, преподавателей факультетов психологии и педагогики. Может использоваться в работе практического психолога при организации дополнительного группового обучения с целью научения решению профессиональных, организационных, социальных и личностных задач.

ББК 88

ISBN 978-5-85981-865-5

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015
© Барканова О.В., составл., 2015

Содержание

Предисловие	4
Сущность психологического тренинга	7
<i>Контрольные вопросы и задания к разделу</i>	43
Методология психологического тренинга	44
<i>Контрольные вопросы и задания к разделу</i>	111
Особенности формирования и функционирования тренинговых групп.....	112
<i>Контрольные вопросы и задания к разделу</i>	177
Организация и ведение тренинга	178
<i>Контрольные вопросы и задания к разделу</i>	235
Библиографический список	236

Предисловие

В настоящее время традиционные технологии решения серьезных профессиональных задач все чаще уступают место интересным нестандартным методам, большая часть которых основана на использовании принципов активности, интеракции, креативности, синергии, модерации и т.п. Это – так называемые методы активного социально-психологического обучения, к которым, в первую очередь, относятся различные виды и формы групповых дискуссий, психологических игр и тренингов.

Методы активной групповой работы используются не только в целях получения знаний или обучения определенным умениям и навыкам. Правильно организованное групповое взаимодействие имеет диагностический и терапевтический эффект, проясняя психологические проблемы участников и позволяя воздействовать на человека через группу для решения проблем, выработки определенных личностных качеств, присвоения новых социальных ролей и моделей поведения. Широкое применение методы активной групповой работы находят сегодня в сфере бизнеса, производства, рекламы, менеджмента (обучение персонала, организация деловых переговоров, решение организационных и производственных задач, поиск новых творческих подходов к решению профессиональных задач и т.д.). Наконец, знание основ технологий организации социального взаимодействия, влияния и противостояния влиянию небезполезно и обычному человеку (непрофессионалу) для успешного осуществления своей социальной активности, построения личной и профессиональной жизни.

В части I книги «Активное социально-психологическое обучение» дан краткий обзор истории развития групповых методов в психологии, рассмотрена сущность и психологические эффекты активного социально-психологического об-

учения, освещены основные теоретические вопросы, касающиеся методологии и технологии организации и проведения групповой дискуссии. В книге содержатся и некоторые практические материалы, которые могут быть использованы при проведении различных форм групповой дискуссии.

Часть II книги «Активное социально-психологическое обучение» посвящена рассмотрению основных теоретических вопросов, касающихся методологии и технологии организации и проведения психологических игр. Теоретический материал книги включает такие аспекты как сущность и психолого-педагогические возможности игры, классификации игр в психологической и педагогической науке, описание и примеры малых психологических игр, технологии организации и проведения основных видов больших психологических игр (ролевой, имитационной, деловой). Практические материалы книги заимствованы из известных сборников и включают описание сценариев ряда малых и больших психологических игр.

В части III книги «Активное социально-психологическое обучение» систематизирован теоретический материал по методологии и технологии организации и проведения психологических тренингов. В книге уделено внимание вопросам, касающимся истории возникновения и развития, целей и задач метода психологического тренинга, выделены научные парадигмы и подходы к ведению тренингов, описаны основные тренинговые методы. Особое место в книге занимают разделы, касающиеся проблем групповой динамики и логистики психологического тренинга.

Книга предназначена для преподавателей факультетов психологии и педагогики и студентов – будущих психологов и педагогов-психологов дневного, заочного и вечернего отделений вузов. Теоретические и практические материалы, представленные в книге, могут быть использованы не толь-

ко преподавателями и студентами вузов, но и при организации дополнительного обучения (курсов, тренингов, семинаров) с целью научения решению организационных, социальных и личностных задач посредством групповой работы. Книга может использоваться в деятельности практического психолога, работающего в сферах образования, психологического консультирования, психотерапии, производства, в работе менеджера по персоналу или специалиста по организации групповой работы (модератора).

СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Краткая история возникновения психологического тренинга.

Определение психологического тренинга.

Принципы и правила тренинговой работы.

Цели и задачи психологического тренинга.

Сферы применения тренинга.

Трудности в использовании тренинга.

Психологические групповые тренинги зародились в середине XX века в Соединенных штатах Америки. Теоретическими предпосылками возникновения и развития метода группового тренинга стал ряд научных исследований XIX-XX веков, в частности [2; 9; 16; 29; 36]:

– исследования в области клинической психотерапии и медицины (в частности, изучение эффектов гипноза французскими врачами Амбруазом Огюстом Льебо и Ипполитом Бернгеймом, английским врачом Джеймсом Брейдом, шведским психотерапевтом Отто Веттерстрандом и др.);

– европейские социально-психологические исследования, направленные на выяснение функций и механизмов групповых методов (французский философ и социолог Эмиль Дюркгейм, немецкий философ и социолог Георг Зиммель и др.);

– появление в практической психологии направления группового психоанализа^{1 2} в противовес психоанализу индивидуальному, основанному Зигмундом Фрейдом (американский психиатр, невролог, психоаналитик и психотерапевт Пауль Шилдер, американский психиатр и психоаналитик Тригант Барроу, австрийский психолог и психиатр

¹ http://sbugrova.ucoz.ru/publ/grupповoj_psihoanaliz_a_prite_eh_vykoukal/1-1-0-111

² http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_3_14/nomer/nomer03.php

Альфред Адлер, американский психолог, основатель Американской Ассоциации Групповой Психотерапии (AGPA) Сэмюэл Р. Славсон и др.).

Основателем метода психологического группового тренинга в научном мире принято считать американского психолога Курта Левина [2; 9; 11; 12; 15; 28; 29; 38]. Одной из наиболее важных предпосылок разработки тренингового метода стал знаменитый эксперимент К. Левина во время Второй мировой войны, направленный на изменение привычек питания. Попытки влияния на сознание людей привычными способами (через СМИ, просветительские меры, разные формы агитации) не дали результата. К. Левин предложил использовать принцип дискуссионных групп. После небольшого вступления ведущего участники группы обсуждали между собой, как можно побудить людей к использованию новых продуктов питания. Результаты эксперимента превзошли все ожидания. Исходя из результатов этого и ряда других экспериментов, К. Левин пришел к выводу, что процесс принятия человеком решения в результате обсуждения в группе может повлиять на его поведение на многие последующие месяцы. Это связано с тем, что индивид сопротивляется изменениям, если они предполагают отход от групповых норм, и, наоборот, при изменении групповых норм изменение взглядов отдельного индивида достигается гораздо легче.

1946 г. считается годом открытия К. Левиным тренинговых групп, что было связано с заказом комиссии штата Коннектикут на подготовку лидеров и проведение исследований по выработке наиболее эффективных мер борьбы с расовыми и религиозными предрассудками в обществе. В ходе проведения «изменяющего эксперимента» (двухнедельной тренинговой программы) с группой профессиональных педагогов и социальных работников К. Левиным и его сотрудниками были выявлены и впервые использованы эффекты обрат-

ной связи, что на сегодняшний день является важной и неотъемлемой частью тренинговой работы [23].

В свете разработанной им теории психологического поля, которое оказывает влияние на индивида в социальном окружении, К. Левин утверждал, что легче изменить индивидуумов, собранных в группу, чем изменить каждого из них в отдельности [2; 9; 29; 38]. Левин понимал группу как «динамическое целое»; на основе этого понимания им и его сотрудниками были разработаны такие базовые концепты тренинга, как групповая динамика, групповая сплоченность, групповая коммуникация, кооперация, групповое принятие решений, групповые нормы, социальный климат, центральная роль тренера. Важнейшими условиями эффективного функционирования тренинговой группы Курт Левин считал сильное чувство «мы», атмосферу свободы самовыражения, спонтанность, неформальность встреч, добровольность участия, эмоциональную защищенность, избегание давления, активность и вовлеченность участников в групповой процесс. Результатом «изменяющего эксперимента» в Коннектикуте стало создание в 1947 году Национальной лаборатории тренинга, которая стала важнейшим центром исследований в области человеческих отношений.

Далее начинается активное развитие тренингового движения в Америке и в мире в целом, появляются новые направления и школы тренинга. В частности, учениками К. Левина были разработаны тренинговые занятия, направленные на повышение компетентности в общении (Т-группы). В Т-группах обучали управленческий персонал, менеджеров, политиков эффективному межличностному взаимодействию, умению руководить, разрешать групповые конфликты, укреплять групповую сплоченность. Некоторые Т-группы (1954 г.) были ориентированы на выяснение жизненных ценностей человека, усиление чувства его самоидентичности и получили название групп сенситивности.

Т-группы и группы сенситивности получили широкое распространение в условиях организаций в 60-70-е годы XX века [22; 28; 38].

В 60-е годы также возникает опирающееся на традиции гуманистической психологии Карла Роджерса движение тренинга социальных и жизненных умений (social / life skills training), применявшегося для профессиональной подготовки менеджеров. Список развиваемых в тренинге жизненных умений включал в себя решение проблем, межличностное общение, уверенность в себе, самопонимание и самоуправление, критичность мышления, развитие Я-концепции и идентичности и др.

В 70-е годы XX века немецкий психолог Манфред Форверг разработал новый метод психологической подготовки руководителей промышленного производства, основой которого были ролевые игры с элементами драматизации. Этот метод автор назвал социально-психологическим тренингом (СПТ). Основной целью социально-психологических тренингов являлось развитие компетентности в общении. На основании большой исследовательской работы М. Форверг сделал вывод об эффективном влиянии СПТ на повышение интерперсональной компетентности за счет интериоризации измененных установок личности и их переноса на профессиональную деятельность [2; 3; 17; 22; 28; 32; 35].

Первая отечественная научная работа, посвященная теоретическим и методологическим аспектам СПТ, была опубликована Л.А. Петровской в 1982 году [20; 21]. На сегодняшний день существуют различные модификации СПТ: тренинг коммуникативной компетентности, тренинг межличностного общения, коммуникативный тренинг и т.п. Елена Сидоренко, например, выделяет в современной практике немецкую, английскую и русскую модель коммуникативного тренинга в зависимости от решаемых задач, развиваемых умений и отрабатываемых в тренинге техник [3; 28; 32].

Специалисты (О.В. Евтихов, С.Ю. Вепрецова, Д.А. Донцов и др.) резюмируют, что опыт группы исследователей во главе с М. Форвергом позволил выделить пять основных типов тренингов³:

1) Тренинги, направленные на развитие определенных для конкретной профессии поведенческих навыков. Основу работы составляло воздействие на когнитивные структуры, которые влияют на регуляцию поведения. Целью этого тренинга не являлось изменение негативных личностных конструктов, если они не влияли на выполнение профессиональных обязанностей.

2) Тренинги, направленные на подготовку специалистов к управленческой деятельности. Их целью было развитие тех психологических качеств личности, которые помогли бы развить управленческие навыки. Важным для данного типа тренинга являлся анализ групповой динамики в контексте отслеживания навыков управления у участников группы.

3) Тренинги, проводимые для управленцев, которые работают в сложных условиях, с большим риском психогенных и психических заболеваний. Цели этих групп были направлены на психогигиену и психопрофилактику.

4) Тренинги, ориентированные на личностный рост и повышение коммуникативной компетентности.

5) Тренинги, направленные на развитие социальной компетентности для работы в особо сложных ситуациях межличностного общения и частичное ориентирование на новые жизненные цели.

В 70-е годы в США зарождаются и ставшие впоследствии популярными тренинги личностного роста^{4 5 6}. Прототипом такого тренинга стал разработанный в 1970 г. Алексан-

³ <http://novainfo.ru/archive/13/socialno-psihologicheskiiy-trening>

⁴ <http://www.md-management.ru/articles/?show=print&id=32766>

⁵ http://www.popsy.ru/articles/full/stati/trening_lichnostnogo_rosta_transformatsiya/

⁶ <http://www.n-education.ru/community/articles/personal/24.html>

дром Эвереттом тренинг, который назывался «Динамика Разума» (Mind Dynamics). Александр Эверетт, Джон Хенли и Вернер Эрхард доработали этот метод, были созданы тренинговые школы под их руководством (в частности, Lifespring, Leadership Dynamics и др.). На сегодняшний день отношение специалистов к таким тренингам неоднозначное, поскольку используются сильные катарсические и провокационные методы воздействия, и даже психически здоровым людям такая работа может скорее навредить, чем принести пользу, не говоря уже о людях психически больных, находящихся в пограничном состоянии, или людях с неустойчивой психикой.

Тренинговые методы пришли в отечественную психологию лишь в 80-е годы XX века, хотя до этого времени педологические лаборатории и секции СССР пытались разрабатывать методы и приемы развития школьных коллективов в соответствии с целями коммунистического воспитания. Многие воспитательные системы тех лет (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.) использовали психотехнологии, которые впоследствии оказались востребованными (в несколько иной форме) в психологических тренингах. В целом советская психология на ранних этапах своего развития была очень восприимчива к идеям зарубежных исследователей, и отечественные психологи пытались применять групповые методы, особенно в работе с детьми. Однако многие направления (например, психоанализ) были просто запрещены в нашей стране и не сумели получить своего развития в отечественной науке. Долгие годы психологи в России были лишены возможности знакомиться с опытом зарубежных коллег, изучать и развивать методы групповой психологической работы.

Основные виды тренинга (сенситивности, коммуникативный, тренинг личностного роста) стали быстро распространяться и обрели высокую популярность и востребованность в 90-е годы уже в России. В отечественной психологической науке и практике появились свои методологи тренин-

га (Ю.Н. Емельянов, С.И. Макшанов, Л.А. Петровская, Н.Ю. Хрящева и др.); были опубликованы научные труды по теории тренинга, разработаны новые виды тренинга (тренинг формирования команды (С.И. Макшанов), тренинг креативности, тренинг уверенности в себе (С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева) и другие [28]. В 1993 году в Санкт-Петербурге был открыт Институт тренинга⁷ (группа компаний «Институт Тренинга-АРБ Про»), ставший одним из ведущих центров подготовки специалистов в области тренинга.

На сегодняшний день в России в психологической практике активно используется огромное количество зарубежных и отечественных тренингов. Сфера применения тренингов довольно обширна – от образовательных учреждений до бизнеса и производства. Прежде чем обрисовать весь круг целей и задач, которые решают тренинги в разных сферах применения, обратимся к раскрытию самого *понятия тренинга*, которое в настоящее время довольно неоднозначно [7-13; 17]. Под «тренингом» может пониматься широкий круг терминов – от обучения вообще до продолжительной групповой психотерапевтической работы. В самом широком смысле тренинг понимается как тренировка, обучение, воспитание, подготовка (в буквальном переводе от англ. *training*). Проблемы и разночтения возникают у психологов с пониманием тренинга в узком профессиональном смысле.

В связи с этим, например, И.В. Вачков отмечает, что «для обозначения разнообразных форм групповой психологической работы используется довольно большой круг терминов, границы области применения которых весьма размыты: групповая психотерапия, психокоррекционные группы, группы опыта, тренинговые группы, группы активного обучения, практические экспериментальные лаборатории. Часто группы одного и того же вида разные авторы называют по-разному. Без сомнения, подобное положение с неустоявшимися терми-

⁷ <http://www.spb-business.ru/show.php?directory=90153>

нами связано с относительной новизной этой области практической психологии и в очень большой степени – с тем, что подобные группы работают на стыке психотерапии и психокоррекции, с одной стороны, и обучения – с другой. Вследствие этого употребление любого термина является не вполне адекватным, поскольку чрезвычайно трудно определить, где проходит граница между психотерапией, психокоррекцией, обучением и собственно личностным развитием» [9: гл. 1.2].

Вслед за С.И. Макшановым И.В. Вачков выделяет следующие отличия группового психологического тренинга от терапии, коррекции и обучения, несмотря на указанную размытость границ между этими видами работы [9; 16]:

1) 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 невротики, и люди в пограничных состояниях психики. В последнем случае практическому психологу, не имеющему медицинского образования, рекомендуется работать совместно с клиническим психотерапевтом.

2) В тренинге уделяется внимание не столько дискретным характеристикам внутреннего мира, отдельным психологическим структурам, сколько развитию 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. 3) 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, психо-

логический 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. В итоге И.В. Вачков определяет групповой психологический тренинг как совокупность активных методов практической психологии, которые используются: 1) в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний; 2) для работы с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии [9: гл. 1.2].

Т.В. Зайцева также пишет о неоднозначности понятия «тренинг», отмечая, что в наиболее широком контексте термин «тренинг» используют для обозначения разнообразных форм групповой психологической работы. Рассмотрение же тренинга в рамках деятельности по развитию личности, прежде всего, подразумевает использование активных групповых методов практической психологии для работы со здоровыми людьми с целью решения задач по развитию и совершенствованию качеств, необходимых для улучшения их социального бытия и профессиональной деятельности [13: гл. 1.1].

В отечественной психологии довольно распространенным является определение тренинга как метода преднамеренных изменений [7-13; 16]. Например, С.И. Макшанов в своей работе дает фундаментальное обоснование такому подходу и определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации [15: 4; 17: 10-82]. Ю.Н. Емельянов определяет тренинг как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности [12; 15: 4]. По мнению Т.В. Зайцевой, тренинговое воздействие направляется на дости-

жение позитивных изменений участников, повышение степени их «конгруэнтности» с собой и окружающей средой [13]. С.Т. Губина определяет тренинговый метод как способ организации движения (активности) участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих [11: 50].

Также очень популярна трактовка тренинга как метода воздействия и / или обучения: «способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением и деятельностью» (М. Сенин); «средство психологического воздействия» (Л.А. Петровская); «метод активного социального обучения как комплексного социально-дидактического направления» (Г.Л. Ковалев), «активное групповое обучение навыкам общения и жизни в обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей коррекцией Я-концепции и самооценки (Б.Д. Парыгин); «психологическое воздействие как система психотехнических действий» (Т.В. Зайцева) и т.п. [13; 15; 17; 23; 24].

При этом большинство современных методологов тренинга сходятся во мнении, что, при всей широте и неоднозначности термина, тренинг нельзя понимать и слишком узко, так как современные тренинги решают множество разнообразных задач. И.В. Вачков по этому поводу высказывает следующее мнение: «Нам представляется, что в нынешней ситуации термином «тренинг» охватывается настолько широкая область практической психологии, пересекающаяся с групповой психотерапией, психокоррекцией и обучением, что было бы неправомерным сужать диапазон применения этого термина, отказывая целому ряду психологических методов в праве называться тренинговыми» [9: гл. 1.2].

Согласно И.В. Вачкову, специфическими *чертами (условиями эффективности) тренингов*, совокупность ко-

торых позволяет выделять их среди других методов практической психологии, являются:

- соблюдение ряда принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только (а порой и не столько) от ведущего, сколько от самих участников;
- наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней (так называемые группы-марафоны);
- определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу);
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- применение активных методов групповой работы;
- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

В рамках этих черт существует огромное количество модификаций конкретных форм тренингов, сильно различающихся между собой по целому ряду признаков. Особенно большой разброс имеется во времени работы групп: от двух дней до пяти и более лет с еженедельными встречами (например, в групп-анализе). Важной общей чертой тренингов является их стадийность, обусловленная социально-психологическими закономерностями развития малой группы [9: гл. 1.2].

По мнению ряда авторов (О.В. Евтихов, Н.И. Козлов, С.Ю. Вепренцова, Д.А. Донцов и др.), любая эффек-

тивная тренинговая группа характеризуется следующими факторами⁸:

1) Само участие человека в тренинговой группе является важным фактором, влияющим на личностные изменения человека. Участие в группе помогает удовлетворить потребность человека в принадлежности (по теории А. Маслоу), которая выражена в осознании человеком того, что его проблемы не уникальны, его интересы могут быть важными и для других людей.

2) Независимо от направленности тренинга, для каждого из его участников важна эмоциональная поддержка участников группы друг друга, создание атмосферы доверия, заинтересованности, ощущение поддержки – все это снижает проявление защитных механизмов, придает уверенность людям, повышает их самооценку, самоуважение, положительно влияет на развитие их позитивного отношения к себе.

3) Человек может помогать остальным участникам группы. У человека возникают чувства сопринадлежности, соучастия, собственной полезности, что помогает человеку отвлечься от своих проблем и повысить свою самооценку, уверенность в себе.

4) Участникам группы предоставляется уникальная возможность эмоционального реагирования. В обычной жизни индивид не всегда может выразить свои эмоции, в тренинговой группе это не только возможно, но и поощряется. Вербализация собственных переживаний, возможность их открытого выражения на невербальном уровне позволяет участнику по новому взглянуть на особенности проявления своих проблемных ситуаций, соотнести определенные эмоциональные состояния с отдельными аспектами этих проблем.

5) Наблюдение и активная работа участников в группе помогает осмыслить собственный опыт и поведение других

⁸ <http://novainfo.ru/archive/13/socialno-psihologicheskii-trening>

участников группы, понять мотивы собственных поступков и поступков других людей, проанализировать возможные формы эмоционального реагирования и решения каких-либо конфликтных ситуаций. В процессе групповой работы участники группы учатся рефлексировать, анализировать свои состояния, в чем им помогает обратная связь, получаемая в ответ на их поведенческие реакции, слова и состояния от других членов группы.

Одним из первых методологов, подробно изложивших и описавших базовые *принципы тренинговой работы*, был С.И. Макшанов [17: 102-113]. С точки зрения автора, принципы тренинга содержательно тесно связаны с факторами изменений психологических феноменов, воплощение которых в среде тренинга относится к принципиальным условиям эффективного применения метода. Принципы психологического тренинга объединены автором в четыре группы (Таблица 1):

- принципы создания среды тренинга;
- принципы поведения участников тренинга;
- организационные принципы;
- этические принципы.

Таблица 1

Принципы психологического тренинга (по С.И. Макшанову)

Принципы создания среды тренинга	Принципы поведения участников тренинга	Организационные принципы	Этические принципы
1) Системная детерминация 2) Реалистичность 3) Избыточность	1) Активность 2) Исследовательская и творческая позиция 3) Субъект-субъектное общение 4) Объективация поведения 5) Искренность 6) «Здесь и теперь»	1) Физическая закрытость 2) Комплектование группы (гомогенность-гетерогенность) 3) Пространственно-временная организация	1) Конфиденциальность 2) Соответствие заявленных целей тренинга его содержанию 3) Ненанесение ущерба

С.И. Макшанов раскрывает содержание принципов создания среды тренинга следующим образом. Принцип системной детерминации требует воплощения в среде тренинга основных факторов изменений психологических феноменов человека и группы и взаимодействия внешней детерминации и самодетерминации через механизмы психического заражения и подражания, обратной связи, регуляции уровня удовлетворения потребностей и включения участников тренинга в определенным образом организованную деятельность.

Принцип реалистичности предполагает создание в тренинге среды, изоморфной по своим характеристикам – социальной и профессиональной, работу с разными по вероятности возникновения и значимости в профессиональной деятельности ситуациями и проблемами.

Принцип избыточности операционализируется через создание возможностей выбора участниками различных вариантов представления информации, момента и способа деятельности. Реализация принципов создания среды тренинга осуществляется ведущим и определяет его деятельность [17: 106].

Остальные три группы принципов достаточно просты и понятны. Принципы поведения участников тренинга предполагают следующее. Принцип активности предполагает включение в интенсивную работу всех участников тренинга. Активность участников тренинга возрастает в том случае, если они получают установку на включение в совершаемые в группе действия в любой момент. Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приемов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно, что создает дополнительную мотивацию за счет процессов межличностного сравнения в системе сложившихся в группе тренинга отношений.

Принцип исследовательской, творческой позиции участников тренинга связан с тем, что в ходе его участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, варианты разрешения проблем, уже известные и неизвестные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможности и особенности, проявляющиеся в изоморфной профессиональной деятельности среде, получают возможность экспериментировать в широком диапазоне ситуаций со своим поведением и желающими сотрудничать участниками группы. С этой целью в группе тренинга создается креативная среда, основными характеристиками которой выступают проблемность, неопределенность, принятие тренером, а впоследствии и группой, поведение каждого участника, безоценочность.

Принцип субъект-субъектного (партнерского) общения предполагает такое взаимодействие участников тренинга, при котором учитываются интересы, чувства, переживания, состояния других, признается ценность их личности. Принцип субъект-субъектного общения был обоснован Л.А. Петровской и разработан применительно к практике тренинга Ю.Н. Емельяновым. Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, позволяющую участникам группы экспериментировать со своим поведением, не опасаясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципами системной детерминации, творческой, исследовательской позиции участников группы.

Сущностью принципа объективации является перевод поведения участников тренинга с импульсивного, неосознанного уровня регуляции профессиональной деятельности на осозанный, когда в любой ситуации специалист отдает себе отчет в том, с какой целью он действует, адекватны ли избранные им средства ее достижения специфике ситуации и его возможностям. В начале тренинга этот принцип реализуется ведущим, впоследствии он может быть

воспринят участниками. Универсальным средством объективации поведения выступает обратная связь, относящаяся к неотъемлемым признакам тренинга как метода.

Принцип искренности включает два аспекта: с одной стороны, каждый член группы тренинга сам определяет для себя меру искренности, а с другой стороны, тренер в начале занятий предлагает для обсуждения, а затем своими действиями поддерживает идею, заключающуюся в том, что в ходе обсуждения тех или иных вопросов не стоит говорить неправду.

Принцип «здесь и теперь» предназначен для преодоления тенденции отвлечения участников тренинга от происходящего в группе в сферы, возможно, весьма интересные, но не имеющие отношения к актуальной ситуации. Вместе с тем принцип «здесь и теперь» не относится к универсальным, так как им не объемлются действия участников тренинга, связанные с рефлексией прошлого опыта и с проекциями содержания тренинга и приобретенных в его ходе результатов в будущее [17: 107-112].

Раскрывая содержание третьей группы принципов (организационных), автор поясняет следующее. Принцип физической закрытости означает, что группа тренинга работает постоянно в одном и том же составе; после того как работа группы началась, новые участники в группу не включаются. Если кто-то из участников пропускает несколько часов занятий, его можно с согласия группы включить в дальнейшую работу, однако для этого ему необходимо рассказать обо всем, что произошло в группе во время его отсутствия.

Принцип комплектования группы включает два подпринципа: гомогенности и гетерогенности. Принцип гомогенности применяется в отношении таких характеристик участников тренинга, как профессиональная принадлежность, уровень должностной иерархии, по возможности возраста. Принцип гетерогенности распространяется на та-

кие характеристики, как пол, а также некоторые психические свойства личности.

Принцип пространственно-временной организации тренинга определяет временные и пространственные характеристики работы группы [17: 113].

Наконец, последняя группа принципов включает этические принципы. Принцип конфиденциальности предполагает, что информация о личностных проявлениях участников тренинга и их успешности не будет обсуждаться с кем-то за пределами группы. Соблюдение этого принципа позволяет формировать открытую атмосферу взаимодействия между участниками тренинга, а также сохраняет мотивацию участников на обсуждение возникающих вопросов и проблем в рамках группы.

Принцип ненанесения ущерба соприкасается с принципом конфиденциальности, соблюдение которой предотвращает возможный ущерб со стороны руководства и значимых других людей; с другой стороны, ненанесение ущерба связано с профессионализмом ведущего, его диагностическими возможностями и свободой от манипулятивных тенденций.

Принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию определяет недопустимость изменения содержательного плана работы с группой по желанию тренера, например, перехода от развития навыков эффективного ведения деловых переговоров к рассмотрению источников неуверенности в себе одного из участников группы. В некоторых случаях это возможно после обсуждения такого шага в группе, однако в целом предпочтительнее удерживаться в русле предъявленных целей, а возникающие по ходу работы и не соответствующие им запросы решать другими средствами, в частности, в ходе индивидуального консультирования или в рамках других программ тренинга [17: 112-113].

Позиция современных авторов относительно принципов и условий эффективности тренинга во многом переключи-

кается с базовыми принципами, изложенными С.И. Макша-новым, хотя понимание сути каждого из них может несколько варьироваться. Например, В.Ю. Большаков считает, что существует минимум из трех базовых принципов групповой тренинговой работы, хотя их может быть гораздо больше [6: 124]:

1) Постоянное участие в работе группы. Согласно этому принципу, участник, начав работу в группе, должен работать все время, до последнего дня занятий. Если кто-то из участников уедет домой на день раньше или пропустит день занятий, то это не смертельно, но очень мешает работе.

2) Закрытость группы. Все то, что происходит на тренинге, не выносится за пределы тренинговой группы. Этот пункт надо особо подчеркнуть, так как довольно часто участники боятся быть искренними и откровенными, опасаясь, что все это потом может обернуться против них. Принятие участниками этого принципа способствует более полной вовлеченности таких участников в работу группы. Правда, никогда этот принцип не выполняется полностью, ведь участники, вернувшись домой, сразу начинают рассказывать о том, что с ними было, и кто о чем говорил. Но, во всяком случае, тренер не должен передавать какие-либо факты личного характера, ставшие ему известными, родственникам или знакомым участника.

3) Активность. Принцип подразумевает, что каждый участник должен осознавать, что от его активности, включенности в работу зависит успех деятельности группы в целом. Каждый участник должен вносить свой вклад в работу группы.

С.Т. Губина пишет, что хороший тренинг концептуально состоятелен, технологичен и интерактивен; его успех зависит не только от профессионализма тренера, но и от различных организационных моментов, которые напрямую влияют на процесс развертывания данного мероприятия. Автор вы-

деляет следующие условия, необходимые для обеспечения успешности и результативности тренинга [11: 40-42]:

1) Постоянный состав группы. Удачное укомплектование групп обеспечивает большую долю успеха. Оптимальный диапазон чаще всего фокусируется в промежутке между 6–14 участниками. Исследования показывают, что гетерогенные группы имеют более продуктивную деятельность и выглядят более динамичными.

2) Концепция тренинга (позиция тренера). Тренер – это эксперт в определенной области, который благодаря умению обобщать и передавать свой опыт помогает другим людям освоить и создать эффективные концепции и технологии действия. Тренер всегда «выше» определенной компании (например, с персоналом которой он работает, где является сотрудником).

3) Цель тренинга. В каждом тренинге вырисовываются три группы целей:

– личные (мотивация каждого участника участвовать в тренинге; отмечено, что в зрелой группе личные цели способны модифицироваться в течение всего тренинга);

– общие (изначально формулируются тренером и отражаются в названии тренинга);

– универсальные (существуют во всех типах тренингов независимо от теоретических концепций).

4) Пространственно-временная организация тренинга. Тренинг проводится в помещении, приспособленном для того, чтобы участники могли свободно сидеть в общем кругу и работать в более мелких подгруппах. Время проведения тренинга должно быть четко обозначено.

5) Соблюдение общегрупповых норм. Чаще всего люди, прошедшие совместный тренинг, становятся близкими и интересными друг другу, даже если время работы было ограничено. Это обусловлено тем, что все придерживаются четких правил межличностного взаимодействия на основе универ-

сальных законов успешного функционирования малой группы. В развитой группе участники сами регулируют внутригрупповую динамику, ее аффективно-когнитивные процессы.

6) Использование активных методов работы. В начале тренинга инициатива в применении отдельных методов исходит от тренера, а в дальнейшем она плавно переходит к участникам. Высокопрофессиональная работа тренера выражается в конечном итоге в создании предпосылок для передачи инициативы в организации упражнений и заданий участникам и своему уходу «на второй» план. Таким образом, соблюдается главный принцип активного обучения – принцип субъект-субъектного взаимодействия. Использование активных методов работы позволяет участнику чувствовать себя не объектом воздействия, а личностью, отвечающей за свою жизнь.

7) Ориентация на внутригрупповые процессы. Нужно учитывать, что участники тренинговой группы не просто обучаются, а «проживают» процессы групповой динамики. Отсюда обязательным является соблюдение правил конфиденциальности, пунктуальности, бережного отношения к другим и ко времени.

8) Наличие обратной связи. Хорошая обратная связь является ясной, отнесенной, регулярной, сбалансированной и конкретной. Нередко участники получают обратную связь по ходу игры или упражнений, и здесь есть возможность варьировать способ и темп подачи обратной связи. Если успешность коррекции в индивидуальной работе целиком определяется мастерством психолога, то в тренинговой работе изменение личности идет более естественным путем через обратную связь от других членов группы.

9) Атмосфера психологической безопасности – особым образом организованное пространство, в котором для каждого участника есть возможность легко и открыто делиться своими мыслями, чувствами, проблемами, а также экспери-

ментировать со своим поведением. При соблюдении принципа принятия (принятие друг друга такими, какие есть) создаются предпосылки для формирования новых паттернов мышления и поведения.

В работе К. Фопеля изложены принципы эффективной тренинговой работы, следование которым, по мнению автора, положительно мотивирует участников на освоение новой деятельности [35: 19-23]:

- активное участие;
- обратная связь;
- содержательные и временные границы;
- открытые результаты;
- учет естественных потребностей;
- соревнование и сотрудничество;
- равномерное участие;
- влияние структуры (структурированность занятий);
- групповая сплоченность;
- отступление ведущего на задний план;
- привлекательность ведущего.

В.В. Никандров, О.В. Евтихов, А.А. Осипова, С.Ю. Вепренцова, Д.А. Донцов приводят следующие базовые постулаты и комплексные принципы тренинга⁹:

1) Игровой принцип или принцип моделирования (использование игровых методов работы, выполняющих функцию модели реальной жизни, позволяющих имитировать позитивные и негативные формы поведения в тех или иных ситуациях). Условия протекания групповой работы при этом обеспечивают принцип «здесь и теперь» (внимание участников должно быть сконцентрировано на событиях, происходящих в группе в данный конкретный момент) и принцип партнерства (уважение участников группы друг к другу).

2) Принцип обучения (понимание тренинга как психологического метода, в рамках которого участники могут по-

⁹ <http://novainfo.ru/archive/13/socialno-psihologicheskiiy-trening>

лучать новые знания, умения и навыки). Источником новой информации могут быть как ведущие тренинга, так и члены группы.

3) Принцип систематической рефлексии. Включает целую группу принципов:

- принцип описательности (участники группы, оценивая друг друга, должны избегать назидательности, насмешливости, злой иронии в своих высказываниях);

- принцип конкретности (в процессе работы обсуждается не целостное поведение участников группы, а конкретные поведенческие реакции, ситуации и эпизоды);

- принцип конструктивности (групповая работа может быть направлена только на личностные конструкты индивида, которые можно изменить в процессе тренинга). Так, например, изменить особенности темперамента или тип акцентуации характера трудно, поэтому это не может входить в задачи тренинга;

- принцип актуальности, неотсроченности (предоставление информации, использование определенных упражнений и заданий, а также их последующие анализ и обсуждение должны проводиться в тот момент, когда это актуально для участников группы);

- принцип релевантности (соответствие сообщения конкретному запросу группы и соответствие обратной связи потребностям, мотивам и целям участников группы);

- принцип доверительности, искренности (эффективность тренингового процесса зависит от откровенности, открытости участников группы);

- принцип конфиденциальности (информация друг о друге, которую получают участники группы, не должна обсуждаться за пределами тренинга);

- принцип экспликации чувств (определяет необходимость описания и интерпретации своих и чужих переживаний и отношений при обратной связи);

– принцип оптимизации познавательных процессов (в условиях применения определенных игровых заданий, партнерского общения, активности участников группы, обратной связи и их собственной рефлексии происходит развитие познавательных процессов участников).

4) Принципы групповой формы работы:

– принцип диагностики (перед набором тренинговой группы и в ходе проведения работы психологу необходимо отслеживать, диагностировать информацию о состоянии каждого из ее участников);

– принцип добровольности (каждый из участников имеет право отказаться от выполнения того или иного задания или обсуждения той или иной темы);

– принцип информированности (каждый из участников тренинга имеет право получить информацию о его целях, задачах, методах работы и т.д.);

– принцип учета в процессе построения групповой формы работы знаний о групповой динамике, который реализуется ведущим тренинга на основе анализа степени сплоченности участников группы, ролевого распределения ее участников, выработанных в группе ценностей и норм, а также количественного и качественного состава группы и других ее характеристик.

В работе Г.И. Захаровой приведен, помимо традиционных принципов («здесь и теперь», конфиденциальности, активности участников, доверительного и открытого общения, партнерского или субъект-субъектного общения, исследовательской позиции участников, объективации поведения), еще ряд актуальных принципов и правил групповой работы, часто используемых в современных тренингах [15: 9-12]:

– Принцип персонификации высказываний, который означает право высказываться только от своего имени и о том, что воспринято, прочувствовано, переживается здесь и сейчас. Суть его сводится к отказу от безличных ре-

чевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать собственную позицию высказывающегося или же избегать прямого обращения в нежелательных случаях. Согласно данному принципу суждения типа «обычно считается», «некоторые полагают» заменяют в рамках тренинга личными формами: «я считаю», «я полагаю». Аналогичные трансформации рекомендуются и в отношении безадресных суждений о других.

– Правило распорядка групповых занятий. Важно договориться о времени начала и конца занятий на протяжении всех дней тренинга и о перерывах. Обычно называют длительность обеденного перерыва, но не говорят точное время его начала: перерыв в работе должен быть логичным. Проблематично запланировать слезы или злость участников тренинга, прерваться в такой момент – потерять материал для работы и, в общем, это непрофессионально.

– Правило не оценивать и не давать советов. Данное правило означает избегать в ходе тренинга следующих фраз: «Мне кажется, ты поступил плохо», «На твоём месте я бы...», «Я советую тебе...» и т.п. Безоценочность на тренинге означает принятие без стремления переделать человека, без активного навязывания своего образа мыслей и образа жизни.

– Правило сказать «стоп». Если кому-нибудь из участников не захочется выполнять какое-либо упражнение, отвечать на вопрос, он может воспользоваться правом «стоп». Поводом для отказа может служить сильный психологический дискомфорт или боль, которую не хочется усугублять. Однако необходимо подчеркнуть, что это единичные случаи, так как присутствие наблюдателя, не участвующего ни в чем, и ничего о себе не говорящего, плохо сказывается на работе всей группы.

– Принцип оптимизации познавательных процессов в условиях общения. Общение является важнейшей де-

терминантой познавательных процессов на всех уровнях. В условиях общения их эффективность и динамика существенно отличаются от тех, которые характеризуют эти процессы в условиях изолированной деятельности.

Важным вопросом в понимании сущности тренинга и его базовых методологических оснований является вопрос о его целях и задачах. Обратимся к проблеме *целей и задач тренинга* в концепциях разных авторов, начиная с ранних отечественных методологов тренинга.

С.И. Макшанов описывает в своей работе следующие цели тренинга, подчеркивая имеющиеся существенные различия между тренингом и психотерапией, в которой работа ведется с больными людьми с психической патологией или эмоциональными нарушениями, и целями работы являются восстановление психологического благополучия, лечение симптомов психических расстройств и предотвращение инвалидизации:

- развитие и формирование умений, навыков;
- овладение интерперсональными, поведенческими, профессиональными навыками;
- модификация взаимодействия и повышение его эффективности;
- оптимизация социальных и профессиональных установок;
- решение профессиональных задач (задачи личностного роста являются второстепенными);
- научение и психологическая коррекция;
- решение профессиональных и личностных проблем (тренинги выходят за пределы личности) [17: 78-79].

По мнению В.П. Захарова и Н.Ю. Хрящевой, основной целью тренинга является повышение социально-психологической и коммуникативной компетентности, развитие личности человека. Эту цель можно конкретизировать в следующих задачах [15: 4-5; 39: 4]:

- приобретение знаний в области психологии личности, группы, общения;
- формирование умений и навыков эффективного общения;
- коррекция, формирование и развитие установок, определяющих успешное взаимодействие с людьми;
- развитие способности к адекватному восприятию себя, других людей и их взаимоотношений.
- коррекция и развитие системы отношений личности.

Эти задачи нельзя изолировать и отделить друг от друга, так как они взаимосвязаны. Однако при проведении тренинга в центре внимания оказывается одна или несколько из перечисленных задач, остальные при этом остаются на периферии. Акцент на той или другой задаче и определяет, по мнению исследователей, вид тренинга. В соответствии с указанными задачами В.П. Захаровым и Н.Ю. Хрящевой была предложена классификация видов тренинга.

В теориях более поздних авторов список целей и задач тренинга несколько расширился и конкретизировался. С.Т. Губина указывает, что тренинг обозначен целями и задачами, которые формулируются тренером и отражаются в названии тренинга (социально-психологический тренинг, тренинг личностного роста, тренинг креативности, тренинг сенситивности и т.д.). Среди наиболее встречающихся целей тренингов автор выделяет следующие:

- развитие навыков саморегуляции;
- повышение коммуникативной компетентности;
- изменение стереотипов поведения;
- приобретение новых умений;
- совершенствование профессиональных навыков;
- развитие социальной перцепции;
- характерологические изменения личности;
- личностный рост и др.

При этом существуют и универсальные цели во всех типах тренингов, независимо от их теоретических и методологических основ и приоритетов тренера, а именно:

– выявление проблем каждого участника и помощь ему в понимании своего состояния;

– улучшение субъективного самочувствия участников группы;

– повышение адекватной адаптации участников тренинга в социуме за счет выявления ими на собственном опыте закономерностей межличностного взаимодействия;

– рост самосознания участников группы. [11: 39-40]

По мнению И.В. Вачкова, общей целью (мета-целью) любой психологической работы являются изменения в жизни клиента, конкретика которых определяется запросом клиента. С точки зрения запросов и ожиданий клиента, автор выделяет следующие основные цели практической психологической деятельности¹⁰:

1) информирование (обеспечение клиента психологической информацией, необходимой для самостоятельного осуществления желаемых изменений);

2) консультирование (диагностика и разработка проектов необходимых изменений);

3) интервенция (вмешательство в жизнь клиента);

4) тренинг (тренировка способности клиента осуществлять ту или иную деятельность).

При этом первые три мета-цели ориентированы на решение актуальных проблем клиента, а последняя мета-цель – на освоение клиентом какой-то деятельности. Клиент не просто узнает полезную информацию, изменяет свое состояние, разбирается в той или иной ситуации, решает какую-то свою проблему, у него формируется способность делать это самостоятельно (то есть он получает «не рыбу,

¹⁰ http://qame.ru/book/common_psychology/collection_articles_v/_Вачков%20И.В.,%20Сборник%20статей/Методы%20психологического%20тренинга%20в%20школе.%20Лекции%201-3.pdf

а удочку»). Во время тренинга психолог может заниматься и информированием, и консультированием, и интервенцией, и собственно тренингом.

Таким образом, основной целью тренинга является освоение той или иной деятельности клиентом, а для реализации данной цели тренеру необходимо решить три основные задачи:

1) формирование системы представлений клиента (ориентация не на передачу знаний и информирование, а на понимание клиентом тех или иных явлений и взаимосвязей окружающего мира);

2) формирование системы субъективных отношений (позитивной мотивации к новой деятельности и компетентностей, в значительной степени определяющихся личностными характеристиками и включающими в себя физические, социальные и ментальные знания и умения, а также диспозиции, установки, аттитюды);

3) формирование умений (технологических, стратегических и диспозиционных) [8: 74-94; 10: гл. 1].

И.В. Вачков также выделяет и общие цели, объединяющие различные по направленности и содержанию тренинговые группы:

– 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 [9: гл. 1.3].

М.А. Чуркина, Н.В. Жадько разделяют решаемые и нерешаемые в тренинге задачи с точки зрения тренера и его ответственности. Рассуждая, в частности, о тренингах в сфере бизнеса, к решаемым задачам авторы относят:

- диагностику (до и во время тренинга: проблем и причин трудностей участников, их состояния, поведения и т.д.);
- обучение новым умениям и навыкам;
- изменение сознания (профессиональных установок, ценностей и т.д.);
- PR (продвижение внутрикорпоративной идеологии) и маркетинг;
- личностный рост;
- формирование команды.

Также задачей тренера является уточнение запроса и согласование цели, задач и концепции тренинга с заказчиком тренинга. Нерешаемые задачи связаны с отсутствием у тренера возможности осуществлять управленческую деятельность в организации заказчика. К нерешаемым задачам, по мнению авторов, относятся:

- управление персоналом внутри компании-заказчика;
- негативное или позитивное мотивирование сотрудников (тренинг как награда за хорошую работу или наказание за плохую работу, так называемый «последний шанс перед увольнением»);
- обучение впрок и «на всякий случай»;
- гарантия «продаж навсегда»;
- «климат-контроль» (создание благоприятного корпоративного климата, дружелюбной атмосферы в коллективе, чтобы сотрудники всегда ходили на работу как на праздник);
- организация корпоративного досуга (тренинг как развлечение или анимация). Эта задача в принципе решаемая,

только она не имеет отношения к профессиональному тренингу и отрицательно сказывается на репутации психолога, берущегося за ее решение [37: 57-75].

Таким образом, очевидно, что тренинговый метод объединяет в себе множество целей и задач (содержательных, организационных, психологических), что, в свою очередь, обеспечивает высокую востребованность тренинга и обширную область его применения.

В настоящее время тренинг активно применяется в практике психологической помощи, консультирования, коррекции, психотерапии и для обеспечения личностного роста. Психологический тренинг традиционно применяют для развития навыков самопознания, рефлексии, выработки навыков саморегуляции, развития эмоциональной гибкости, социальной адаптации участников, обучения эффективно-му общению, эффективному поведению в конфликте и др.

В профессиональной сфере (бизнес, производство, торговля, менеджмент) тренинг используется для обучения, развития и адаптации персонала, комплексной оценки актуальных умений, навыков и потенциала сотрудников, формирования команды, достижения коммерческих целей (роста продаж, повышения качества и производительности труда, роста конкурентноспособности компании и т.д.).

В сфере образования тренинг также используется для решения личностных, профессиональных, коммуникативных и интерактивных задач (для учащихся средней и старшей школы, студентов вузов – самопознание, формирование коммуникативной и конфликтной компетентности, развитие саморегуляции, формирование навыков работы в команде; для педагогов – развитие навыков управления группой, терапия эмоционального выгорания, самопознание, формирование педагогических компетенций и др.).

Наконец, хочется отметить, что в связи с неоднозначностью и многовариативностью тренинга, большим разно-

образом его направлений, целей и методов, широтой сфер применения, а также в силу особенностей индивидуального опыта, в сознании как участников, так и психологов закрепился целый ряд мифов о тренинге, и возникающих в связи с этим трудностей и проблем.

В частности, И.В. Вачков приводит следующие мифы, распространенные среди обывателей¹¹ [8: 21-65]:

А) Мифы восторженные:

1) Тренинг – совокупность методик, используя которые психолог, наделенный особыми способностями «видеть людей насквозь», откроет тебе, кто ты есть.

2) Тренинг – система «переделки» людей нужным образом, а психолог – специалист по манипуляциям, умеющий управлять поведением, чувствами, мыслями других и использующий разнообразные, недоступные непосвященным психологические техники.

3) Тренинг – школа жизни, а психолог – мудрец, гуру, Мастер, знающий о жизни больше других, обладающий пониманием истины, и потому его миссия на тренинге – раскрывать глаза заблудшим и открывать перед ними новые пути, направлять и указывать.

Б) Мифы скептические (которых значительно больше, чем восторженных)

1) «Психолог (ведущий тренинговой группы) – человек, профессия которого сродни профессиям астролога, народного целителя, экстрасенса». К сожалению, люди мало просвещены в области профессиональной практической психологии, и распространению этого мифа способствует употребление психологической терминологии оккультными практиками и засилье околонучной псевдопсихологической литературы в отделах «Психология» в книжных магазинах.

¹¹ http://qame.ru/book/common_psychology/collection_articles_v/_Вачков%20И.В.,%20Сборник%20статей/Методы%20психологического%20тренинга%20в%20школе.%20Лекции%201-3.pdf

2) Психологический тренинг – один из клинических методов, а психолог – это специалист по «психам», работающий только с больными людьми. К сожалению, многие люди до сих пор не различают профессии психолога, психотерапевта и психиатра.

3) «Тренинг – метод, суть которого состоит в оказании помощи участникам друг другу, в их совместной активности, а ведущий вообще не нужен». Роль группы в тренинге конечно, велика, но не стоит недооценивать и роль тренера, квалифицированная работа которого часто является определяющей.

4) «На психологическом тренинге даже взрослые участники, как дети, играют в разные игры и получают «кайф» от общения и позитивный эмоциональный заряд». В тренингах действительно используется множество игровых методов, но не во всех и не всегда, а ряд игр дает очень серьезные психологические и психотерапевтические эффекты.

5) Психологический тренинг – один из способов вымогать у людей деньги и морочить им головы, а тренер обычно – болтун, который употребляет массу малопонятных слов, но сам, в конечном счете, ничего не знает и толком ничего не умеет.

6) «Участие в психологическом тренинге – модное времяпрепровождение для людей из «элиты», а психолог – очень высоко оплачиваемый представитель сферы услуг». Такой миф, к сожалению, встречается среди бизнесменов и их жен, для которых наличие собственного психолога – атрибут состоятельности и заботы о личностном развитии. Для многих из них тренинговые занятия – возможность пообщаться, завести новые знакомства и найти замену наскучившим казино и боулингу. Заниматься этим или нет – личный выбор психолога.

И.В. Вачков подчеркивает, что каждый из названных мифов имеет свои основания – как исторические, так и свя-

занные с личным опытом людей, являющихся носителями этих мифов. На наш взгляд, возникающее вследствие следования данным мифам недоверие и обесценивание тренингов, либо, напротив, завышенные ожидания и переоценивание их эффективности, ожидание «чуда», вера во всемогущего тренера, который разом решит все проблемы, приводят к формированию неадекватных представлений о тренингах, неадекватным ожиданиям и запросам. Как следствие, у таких участников может возникнуть фрустрация, разочарование, негативные переживания и эмоции, конфликты. Подавляющее большинство тренингов не относится к сфере развлечений, а предполагает интенсивную внутреннюю работу, существенные затраты энергетических ресурсов (физических, умственных, психологических). Часть людей просто не готова к этому.

И.В. Вачков отмечает, что своя мифология и проблемы существует и в умах психологов, ведущих тренинги. Первый миф связан с приверженностью психолога какому-либо психологическому направлению (научной школе) и неспособностью выйти за его рамки в конкретной ситуации. Психолог начинает объяснять все происходящее с клиентом на тренинге в рамках конкретной научной школы (например, гештальт-психологии или психоанализа). Одна из серьезных методологических проблем заключается в том, что научные психологические парадигмы в настоящее время оказались довольно размытыми. С одной стороны, такая ситуация вроде бы способствует долгожданной интеграции различных научных направлений, с другой – приводит к неоправданной эклектике и потере научных ориентиров.

Другая проблема вызвана «эмиграцией» академических психологов в область практики: переход с теоретического уровня методологии на технологический требует иной методологической компетентности. Рассуждения некоторых «академических» психологов о проблемах практи-

ческой психологии порой вызывают искреннее недоумение практиков, поскольку демонстрируют абсолютное незнание сути вопроса.

В качестве проблем и типичных ошибок автор выделяет также излишнюю увлеченность тренера какой-то одной стороной (задачей) тренинга в ущерб другим: информированием, консультированием и интерпретацией, интервенциями.

На наш взгляд, основные трудности в работе тренера также связаны с многообразием задач, которые необходимо решить в тренинге, и множеством организационных, методических, психологических и иных моментов, которые нужно учесть. Тренинг – это комплексный метод, в организации и проведении которого не существует единой универсальной технологии. Профессиональный тренинг требует высокой квалификации тренера, наличия ряда личностных качеств и серьезной подготовки. Об этих аспектах мы поговорим подробнее в следующих главах.

РЕЗЮМЕ

Психологические групповые тренинги зародились в середине XX века в Соединенных штатах Америки. Теоретическими предпосылками возникновения и развития метода группового тренинга стал ряд научных исследований XIX-XX веков, в частности исследования эффектов гипноза в области клинической психотерапии и медицины, исследования функций и механизмов групповых методов в социальной психологии, появление в практической психологии группового психоанализа. Основателем метода тренинга принято считать американского психолога Курта Левина, который открыл тренинговые группы, разработал базовые концепты тренинга и условия эффективного функционирования тренинговой группы. В последующие двадцать лет (60-70-е годы) были разработаны такие базовые тренинги, как тренинг сенситивности, СПТ (социально-психологический тренинг), тренинг личностного роста. В 90-е годы тренинги различной направленности уже были очень популярны и получили широкое распространение во всем мире, в том числе и в России.

Тренинг в широком смысле можно понимать как тренировку, обучение (от англ. *training*). Психологический тренинг чаще всего понимают как активный социально-психологический метод (метод групповой психологической работы), который может включать элементы психотерапии, психокоррекции и обучения, направленный на решение различных целей и задач, в зависимости от направления и содержания тренинга. Целью тренинга может быть обучение новым умениям и навыкам, психотерапия, психологическая коррекция, самопознание и личностный рост. Также в тренингах всех направлений и любого содержания чаще всего реализуются такие цели как исследование психологических и профессиональных проблем участников группы и оказание помощи в их решении, улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья, развитие са-

мосознания и навыков эффективного общения и взаимодействия с другими в значимых сферах.

Базовыми особенностями и условиями эффективности тренинга принято считать соблюдение основных принципов групповой работы, применение активных методов групповой работы, нацеленность на психологическую помощь участникам группы, наличие постоянной группы (7-15 человек), регулярность и периодичность встреч, определенная пространственная организация (работа в удобном изолированном помещении в кругу из участников), атмосфера психологической безопасности, вербализованная рефлексия. В качестве основных принципов групповой работы в тренинге выделяют принципы конфиденциальности, закрытости группы, активности участников, добровольности участия, соответствия заявленных целей тренинга его содержанию, искренности и открытости, исследовательской и творческой позиции участников, партнерского общения, принцип «здесь и теперь», объективации поведения, систематической рефлексии и обратной связи, ориентации на внутригрупповые нормы и процессы.

Тренинговые методы широко используются в психологической практике консультирования, психотерапии и психологической коррекции, а также при обучении новым умениям и навыкам. Также тренинги нашли широкое применение в сфере образования, бизнеса, производства, торговли, где применяются в основном с целью адаптации, обучения и развития персонала.

При всей своей многогранности и широте охвата целей и областей применения, тренинговые методы достаточно сложны в плане организации и проведения, так как требуются значительные ресурсы (специально оборудованное помещение, расходные материалы) и высокая квалификация тренера, которая обеспечивается профессионализмом, наличием определенных личностных качеств, опытом ведения групповой работы и тщательной подготовкой тренинга.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К РАЗДЕЛУ

- 1) Изучите краткую историю возникновения и развития метода тренинга, выделите основные этапы (составьте таблицу, включающую даты и характеристику периода).
- 2) Изучите определения понятия «тренинг», сравните подходы разных авторов.
- 3) Дайте определение понятию «психологический тренинг», назовите отличия группового психологического тренинга от терапии, коррекции и обучения.
- 4) Каковы принципы, правила тренинговой работы и существенные характеристики тренинга, обеспечивающие его эффективность? Сравните теории разных авторов, выделите ключевые, на ваш взгляд, 10 принципов и правил.
- 5) Каковы цели и задачи тренинга (базовые, общие для всех тренингов и определяемые в зависимости от направления и содержания тренинга)?
- 6) Перечислите сферы применения тренинга и решаемые в этих сферах задачи.
- 7) Изучите мифы, сложившиеся о тренинге среди психологов и среди клиентов, проанализируйте причины их возникновения.

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Общие вопросы методологии тренинга.

Научные парадигмы тренинга.

Сущность тренинга в разных научных направлениях и школах.

Виды тренингов.

Классификации основных тренинговых методов

Во многом цель тренинга и ожидаемые эффекты тренинговой работы определяются выбором парадигмы тренинга, а также выбором научно-методологического подхода (психологической метатеории, научного направления, школы) с соответствующими данному подходу методами, техниками, позицией тренера, отношением к клиенту и т.д. Обратимся к рассмотрению основных парадигм, подходов и методов тренинга в концепциях разных авторов.

Традиционно в методологии тренинга принято выделять *две парадигмы (группы) тренингов*: поведенческие (бихевиоральные) и интрапсихические (личностные). При этом такое разделение является довольно условным, так как в психологической работе невозможно полностью изолировать одну область от другой, поэтому классификации подходов, отнесенных разными авторами к определенной парадигме, несколько различаются [6; 9; 12; 29].

Поведенческие тренинги направлены на формирование и развитие различных умений и не предполагают глубокой психотерапевтической работы, а скорее сконцентрированы на обучении и, в некоторой степени, коррекции поведения. В частности, В.Ю. Большаков по этому поводу пишет, что занятия поведенческим тренингом не ставят перед собой глобальных задач развития и роста личности или реализации человеческого потенциала, они формулируют свои

цели значительно скромнее и конкретнее. Обычно эти занятия называются тренингами жизненных умений (или просто умений). Их задача – обучить участников справляться с теми или иными проблемами, выработать умение приспосабливаться к определенным жизненным обстоятельствам. Распространенные виды жизненных умений, приобретаемые в группах: коммуникативные умения, уверенность в себе, управление тревогой, управление гневом, планирование карьеры, принятие решений, родительские функции, умения в сфере контроля веса, сексуальных отношений. Групповая бихевиоральная терапия не уступает индивидуальной по своей эффективности и зачастую превосходит некоторые другие психотерапевтические направления, такие как, например, индивидуальный психоанализ [6: 14-15].

Согласно концепции Ж. Годфруа, одним из первых предложивших разделить психотерапевтические методы на интрапсихические и поведенческие, поведенческая терапия исходит из принципа, что любое поведение человека является приобретенным и пытается с помощью методов обусловливания или моделей заменить неадекватное поведение человека другим, позволяющим ему действовать более адекватно. То есть поведенческая терапия стремится изменить или устранить у человека только те формы поведения, которые будут сочтены неадаптивными [9: 61].

Относительно общей методологии таких тренингов В.Ю. Большаков отмечает, что одной из типичных методик тренинга, напрямую связанной с теорией бихевиоризма, является репетиция поведения (демонстрация модели, репетиция, позитивное или негативное подкрепление). Чтобы успешнее переносить приобретенный в группе навык в реальную жизнь, участники тренинга часто получают домашние задания. Наряду с репетицией поведения в тренингах умений используется ряд других методов (например, мето-

дика «погашения реакций», выработка отвращения, релаксационный тренинг, систематическая десенсибилизация, когнитивное переструктурирование и т.д.) [6: 16].

К поведенческой парадигме вслед за Ж. Годфруа многие авторы относят такие направления групповой тренинговой работы как *T-группы*, *тренинг умений*, *телесная терапия*, *танцевальная терапия*, *НЛП (нейролингвистическое программирование)*, *психодрама* [6; 9; 29; 38]. При этом каждое направление использует, помимо общих для них всех, и специфичные для каждого из направлений методы и техники. Подробная характеристика основных направлений тренинга дана в работах К. Рудестама, В.Ю. Большакова, И.В. Вачкова, Ю.Н. Емельянова, С.И. Макшанова и др. [6; 9; 12; 22; 29; 36; 38].

Интрапсихические тренинги, напротив, сконцентрированы не на развитии или формировании умений и навыков, а на личности в широком смысле, то есть могут часто подразумевать психотерапевтическую работу или быть направлены на самопознание, личностный рост и т.п. В основе интрапсихического подхода лежит идея Ж. Годфруа, что психологические проблемы и деструктивное поведение человека обусловлены следствием неадекватной интерпретации им своих чувств, потребностей и побуждений, то есть неадекватности самосознания. Интрапсихическая терапия предполагает воздействие на восприятие, мысли, побуждения человека. Ее цель – помочь человеку осознать и принять причины его плохого приспособления к реальности и дать ему возможность адаптироваться к ней, изменив себя и свое поведение [9: 61].

Ко второй парадигме традиционно относят такие направления тренинга, как *группы встреч*, *гештальтгруппы*, *транзактный анализ*, *психоанализ*, *психосинтез*, *арттерапия* [6; 9; 23; 29; 38].

Еще раз подчеркнем, что приведенные классификации весьма условны, отнесенность некоторых направлений к той или иной парадигме может вызывать споры и разногласия среди методологов. Тот же К. Рудестам, описывая в своей работе психокоррекционные группы (в частности, Т-группы), отмечает, что одни Т-группы ориентированы на развитие умений для более эффективной организационной деятельности, другие – на формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах. При последнем подходе внимание обращается на вклад каждого участника через стиль его взаимодействия в эмоциональный климат группы и процессы принятия ею решений. Наконец, существуют Т-группы, акцентирующие общее развитие индивидуума, на которые одновременно оказали влияние достижения теории личности и клиническая психология. В рамках этой ориентации улучшение группового функционирования и развитие личностных умений являются вторичными по отношению к выявлению жизненных ценностей индивидуума, усилению чувства самоидентичности. Эти группы иногда называют группами *сенситивности* [29: 68].

В Таблице 2 тезисно представлен ряд популярных направлений тренинговой работы (авторы подхода, основные положения и специфика работы, методы и техники, задача тренера).

Одним из первых характеристику разным направлениям тренинга в своей научной работе дал К. Рудестам [29]. Он выделил и описал такие направления как *Т-группы, группы встреч, группы гештальттерапии, психодрамы, телесной терапии и терапии искусством, поведенческие группы*. Следует отметить, что первые два направления очень популярны за рубежом, однако почти не встречаются в отечественной тренинговой практике. Приведем краткое описание выделенных им направлений тренинга (тренинговых групп).

Популярные направления тренинга

Направление	Основные положения и специфика работы	Методы, техники	Задача тренера
1	2	3	4
Психоанализ (З. Фрейд, А. Адлер, Л. Вендер, П. Шилдер, Т. Барроу, А. Вольф, С. Славсон, З. Фюулкс, Л. Хирст, М. Пайнс, П. Маре и др.)	Объект воздействия – конфликт между Оно и Сверх-Я (интрапсихические процессы). Причины психологических проблем – деструктивное действие механизмов психологической защиты и подавления эмоций. Уровни группового процесса: 1) текущей реальности, 2) переноса, 3) проекций, 4) архетипов (первобытный уровень)	– психоанализ в группе, группы, через группу; – интерпретация, – свободная дискуссия, – метод свободных ассоциаций	осознание клиентом внутреннего конфликта; проработка психологических (эмоциональных) проблем, страхов, комплексов
Поведенческое (Б.Ф. Skinner и др.)	Объект воздействия – поведенческие проблемы – неправильное научение, приведшее к неадаптивному поведению	– формирование навыков; – позитивное / негативное подкрепление; – наказание; – систематическая десенсибилизация (сочетание релаксации с предъявлением тревожащей ситуации)	обучение новым адаптивным способам поведения

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
<p>Психодрама (Д. Морено, Д. Киплер, Г. Лейтц, П. Келлерман и др.)</p>	<p>Психодинамическая и социокультурная подстройка к нежелательной естественной среде через применение поведенческого моделирования экзистенциальных реакций с помощью ролевых игр; описание поведения и самосознания с точки зрения ролей</p>	<p>– ролевые игры (включающие разогрев; действие; взаимодействие с группой (обмен чувствами); – интерпретация языком действий и вербализации; – техники: самопрезентация, исполнение роли, диалог, монолог, дублирование, реплики в сторону, обмен ролями, пунстой стул, зеркало, шаг в будущее, возврат во времени, тест на спонтанность, сновидение, психодраматический шок, ролевые игры под гипнозом</p>	<p>пробуждение спонтанности человека в акте творчества; катарсис; инсайт; обучение ролевым играм, расширение репертуара ролей; усиление способности понимать себя, свое поведение и воздействие на окружающих</p>
<p>Гуманистическое (К. Роджерс, Н. Роджерс, А. Маслоу и др.)</p>	<p>Объект воздействия – становление личности. Причиной психологических проблем – блокирование личностных ресурсов, неадекватная интерпретация своих чувств, потребностей и побуждений. Цель человека – стать самим собой, доверять себе, быть спонтанным и autentичным, свободно самовыражаться, творить.</p>	<p>– недирективное обучение; – клиент-центрированная терапия; – помощь в самоосознании и личностном росте; – работа с эмоциями, сопротивлением и Я-концепцией (Я-реальным / Я-идеальным); – организация процесса взаимодействия (приобретение опыта через отношения); – работа с модальностями, сильными и слабыми сторонами собственной личности; – творчество (арт-терапия)</p>	<p>интеграция адекватного целостного Я и расширение пространства бытия; конгруэнтность; самопринятие; эмпатия; открытость новому опыту; развитие внутреннего локуса контроля</p>

1	2	3	4
<p>Гештальт-терапия (Ф. Перлз, Л. Гринберг, К. Кларк и др.)</p>	<p>Самосознание – одновременно физическое, эмоциональное и умственное осознание (своего Я, мира и того, что между ними (фантазии, воображения)). Человек, функционирующий на основе принципа саморегуляции, стремится к динамическому балансу между осознанием и удовлетворением своих потребностей и одновременным отодвиганием второстепенных объектов и событий в фон. Нормальный жизненный цикл: осознание потребности – ее удовлетворение – завершение гештальта – сдвиг его на задний план для освобождения места новому гештальту.</p>	<p>– работа с противоположностями нашего Я, защитными механизмами (слияние, рефлексия, интроекция, проекция); – работа по осознанию эмоций, ощущений, своего тела; – развитие сенситивности; – вербализация чувств, эмоций, ощущений; – техника пустого стула</p>	<p>помощь в умении стать реальным, зрелым, иметь собственную позицию, в осознании незавершенных гештальтов, разблокировании самосознания и умения находить истинные опоры поддержки в себе</p>

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
<p>Трансактный анализ (Э. Берн)</p>	<p>Теория эго-состояний (Рене Бенек, Родитель, Взрослый) и их трансакций в типичных жизненных ситуациях и внутри личности человека</p>	<p>– анализ игр; – сценарный анализ; – анализ наиболее часто встречаемых трансакций между эго-состояниями; – дискуссия, описание (чувств какого-то Эго) и их выражение (аффективный выход здесь и теперь); – техники: опрос, спецификация, конфронтация, объяснение, иллюстрация, подтверждение, интерпретация, кристаллизация</p>	<p>достижение близости (свободный от игр и уловков обмен эмоциями); осознание неконструктивных способов делового общения; расширение границ самосознания</p>
<p>Телесно-ориентированное (В. Райх, М. Фельденкрайс, А. Лозэн и др.)</p>	<p>Невротические и психосоматические проблемы – следствие застоя биологической, сексуальной энергии, что приводит к фиксации энергетических блоков на определенной группе мышц, создавая в них напряжение (со временем хроническое – «мышечный панцирь», эквивалент повышенного давления эмоций). Позже это становится основой развития невротического характера.</p>	<p>– дыхательные техники; – мануальное воздействие на хронические мышечные зажимы (массаж, давление, поглаживание, касание, разминание); – вербальный анализ и откровенная проработка причин возникновения мышечных зажимов</p>	<p>восстановление свободного протекания энергии через тело путем разпускания панциря в каждом сегменте; утверждение и структурирование образа Я; расширение самосознания, восприятия, развитие собственных возможностей;</p>

1	2	3	4
	<p>Семь «колец» панциря (глаза, рот, шея, грудь, диафрагма, поясница, таз), с которыми может вестись работа по снятию напряжения, разблокировке.</p>		<p>– удовлетворенность собой (через удовлетворенность своим телом)</p>
<p>НЛП (Р. Бендлер, Д. Гриндер и др.)</p>	<p>Изучение структуры процесса коммуникации при игнорировании содержания процесса коммуникации. Описание происходит через категории сенсорного опыта и ведущие системы восприятия (модальности)</p>	<p>– якорение; – рефрейминг; – работа с модальностями (визуальной, аудиальной, кинестетической, диджитальной)</p>	<p>Обучение эффективной коммуникации; перепрограммирование: снятие стереотипов поведения и расширение выборов (программы поведения)</p>

Первые группы тренинга (*T-группы*) были основаны в 1946 г. Куртом Левином и его коллегами, заметившими, что участники групп получают пользу от анализа собственных групповых переживаний. Лабораторный тренинг предлагал широкий спектр методов обучения, направленных на развитие межличностных умений и исследование процессов, происходящих в малых группах. Некоторые T-группы, получившие название *групп сенситивности*, могли иметь целью всестороннее развитие личности отдельных участников. Ценности, лежащие в основе движения T-групп, включают *ориентацию на поведенческие и общественные науки, демократичные процессы* в противовес авторитарным, способность устанавливать *отношения взаимопомощи*. Основные понятия, связанные с T-группами: *обучающая лаборатория, обучение тому, как учиться, принцип «здесь и теперь», обратная связь*. Обучающая лаборатория фокусирует внимание на опробование новых видов поведения в безопасном окружении. Обучение тому, как учиться, включает цикл: *представление самого себя – обратная связь – экспериментирование*. Руководитель T-группы (тренер) доверяет участникам группы совместную работу по исследованию их поведения и взаимоотношений. T-группа помогает участникам развивать специфические коммуникативные умения, такие, как *описание поведения, коммуникация чувств, активное слушание, конфронтация*. Некоторые T-группы используют структурированный подход для достижения специфических целей членов группы. В исследованиях T-групп могут быть выделены две области: исследования группового процесса и оценка конечной эффективности. Позже T-группы направили свое внимание на развитие специфических умений и стали включать техники других направлений [29: 94-95].

Эксперимент в Национальной лаборатории тренинга США привел к появлению огромного числа групповых форм

психологического воздействия, многие из которых получили название групп встреч. Можно выделить группы, *ориентированные на определенную задачу*, и группы, *ориентированные на чувство общности*. Наиболее существенным вкладом в движение групп встреч явились концепция *основной встречи* Карла Роджерса и концепция *открытой встречи* Уильяма Шутца. Подход У. Шутца направлен на интеграцию сознания и тела. Роджерсовский подход основывается на его теории центрированного на клиенте консультирования и ставит целью достижение личностью аутентичности в отношениях с другими людьми. Психолог обращает свое внимание на навыки общения клиента, проявляет эмпатию по отношению к нему без навязывания своих оценочных суждений и поощряет клиента к реализации своего собственного потенциала развития. Роджерсовская концепция основной встречи содержит веру в рост личности, так как члены группы в общении свободно выражают свои чувства и принимают чувства других. В отличие от Т-групп, группы основной встречи фокусируются не на групповом процессе или на процессе развития навыков межличностных взаимодействий, а на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. К. Роджерс избегал включать запланированные процедуры и упражнения в процесс группового взаимодействия и ориентировался на безусловное позитивное принятие другой личности для того, чтобы сломить сопротивление участников раскрытию личностных установок и включить в групповой процесс всех членов группы.

Основными признаками понятия группы встреч являются: *самораскрытие, внимание к чувствам, осознание самого себя и своего физического «Я», ответственность и принцип «здесь и теперь»*. Осознание самого себя включает изучение своих слабых и сильных сторон, а также осознание своего физического «Я». Группы встреч, как прави-

ло, в значительной степени подчеркивают ответственность членов группы за свое поведение. Упор на принцип «здесь и теперь» выражается в том, что члены группы фокусируют внимание на сиюминутные переживания и не апеллируют к прошлому опыту. Группы встреч ориентированы на ускорение психологического развития нормально функционирующего индивидуума, на немедленный, но кратковременный эффект и поощряют самораскрытие руководителя группы. Лидер пытается создать атмосферу безопасности, доверия и помогает ее развитию с целью поощрения свободы выражения членами группы интимных мыслей и чувств. Осознание самих себя, развитие аффективной сферы рассматриваются в качестве целей, приемлемых как для невротических личностей, так и для относительно здоровых людей. В работе применяются активирующие процедуры, которые поощряют участников к межличностной коммуникации, построению доверительных отношений, изучению конфликтов и сопротивления, проявлению сочувствия и поддержки. Используются несколько альтернативных способов проведения групп встреч, например, группы «марафона» и группы «обнажения». Движение групп встреч чрезвычайно популярно за рубежом, но его критики указывают на отсутствие стройной психологической теории, предварительного отбора участников и адекватных сведений об отдаленных последствиях группового опыта. Очевидно, что личностные особенности участников и подходы руководителя к проведению группы являются критическими факторами успешности группы. [29: 99-101; 130-131]

Гештальттерапия была разработана Фредериком Перлзом на основе его раннего опыта в психоанализе и последующего изучения экзистенциальной философии, гештальтпсихологии и теории Вильгельма Райха о физиологических корнях сопротивления психологическому изменению. В настоя-

щее время гештальтгруппы известны своими сильными руководителями и ориентацией на развитие автономности и ответственности среди участников. Основными понятиями этого подхода являются: *отношение фигуры и фона, осознание и сосредоточенность на настоящем, противоположности, функции защиты и зрелость*. Исследования в области восприятия показали, что важные и значимые события занимают центральное место в сознании, образуют фигуру, а менее важная информация отступает на задний план (фон). Построение и завершение гештальтов является естественным ритмом жизнедеятельности организма и происходит под воздействием процесса *организмической саморегуляции*. Невротическое функционирование возникает, когда между нашими *внешней и внутренней зонами* осознания вклинивается *средняя зона – зона фантазии*. Понятие «противоположности», ярким примером которого является конфликт между «нападающим» и «защищающимся», описывает борьбу между двумя полярными сторонами нашего «Я», которые должны сосуществовать вместе. Функции защиты представляют собой неэффективные способы избавления от угрозы или стресса и включают в себя *патологическое слияние, ретрофлексию, интроекцию и проекцию*. Зрелость описывается как способность найти свои собственные ресурсы поддержки и принять ответственность за самого себя.

Целью гештальттерапии является пробуждение организмических процессов участников путем поощрения расширения осознания и продвижения по направлению достижения зрелости. Руководитель группы обычно работает с одним добровольцем, который находится на эмоционально *«горячем месте»*. Членам группы разрешается оказывать поддержку этому участнику, они могут идентифицироваться с ним. В последнее время гештальттерапевты стали в большей степени использовать групповое взаимодействие

и поддержку. Методики и упражнения гештальттерапии направлены на расширение осознания, интеграцию противоположностей, усиление внимания к чувствам, работу с мечтами, принятие ответственности за самих себя и преодоление сопротивления [29: 171-172].

Психодрама была основана Джекобом Леви Морено, одним из создателей движения групповой психотерапии, впервые использовавшим драматические методики в качестве способа изучения личностных проблем, мечтаний, страхов и фантазий. Психодрама появилась в результате театрального эксперимента, начатого Дж. Морено в Вене и получившего название «спонтанный театр». Дж. Морено обнаружил, что драма может служить терапевтическим целям, и психодраматическое действие имеет преимущества перед вербализацией в ускорении процесса изучения переживаний и формирования новых отношений и типов поведения.

Ролевая игра – одно из основных понятий психодрамы. В отличие от театра в психодраме участник исполняет роль в импровизированном представлении и активно экспериментирует с теми значимыми для него ролями, которые он играет в реальной жизни. Второе понятие – *спонтанность* – было выделено Дж. Морено на основе наблюдений за игрой детей. Он считал, что спонтанность – это тот ключ, который поможет открыть дверь в область творчества. Понятие «*теле*» описывает двусторонний поток эмоций между всеми участниками психодрамы. *Катарсис*, или эмоциональное освобождение, возникающее у актера в психодраме, представляет собой важную ступень в достижении конечного результата – *инсайта*, нового понимания имеющейся проблемы. Основные роли в психодраме – это *режиссер*, который является продюсером, терапевтом и аналитиком; *протагонист*; «*вспомогательные Я*» и *аудитория*. Психодрама начинается с *разминки*, переходит к *фазе действия*, во время которого протагонист органи-

зует представление, и заканчивается *фазой последующего обсуждения*, во время которого психодраматическое действие и возникшие в ходе его переживания обсуждаются всей группой. Режиссер использует различные методики для организации представления – такие, как *монолог, двойник, обмен ролями и отображение*, способствующие возникновению и поддержанию терапевтического процесса в психодраматической группе. Психодрама сегодня используется как в целях лечения, так и в целях личностного роста. При этом между практическими способами ведения групп в рамках психодрамы существуют различия, аналогичные различиям между групповыми подходами [29: 203-204].

К *телесной терапии* относятся *биоэнергетическая терапия Александра Лоуэна, метод Фельденкрайса, метод Александера, структурная интеграция Иды Рольф, первичная терапия Артура Янова* и другие групповые подходы, подчеркивающие значение физических характеристик. Все виды телесной терапии восходят к Вильгельму Райху, который описал, как защитное поведение выражается в напряжении мышц (*телесной броне*) и стесненном дыхании. Основные понятия телесной терапии введены учеником В. Райха А. Лоуэном, основателем биоэнергетики, и включают *энергию, мышечную броню, почву под ногами*. Хронические блокировки спонтанного течения энергии отражаются в телесной позе, движении и физическом строении. Между этими физическими переменными, структурой характера и типами личности существуют тесные взаимосвязи.

Группы телесной терапии используют *дыхательные упражнения* для поощрения течения энергии и высвобождения чувств. Важны также такие техники как оценка тела и напряженных поз (диагностические техники «арка Лоуэна» и др.), двигательные упражнения для расслабления мышц, высвобождения эмоций и т.д. Многие телесные терапевты

используют физический контакт, такой, как массаж, для снятия напряжения. Метод Фельденкрайса сосредоточивается на позе тела и имеет целью формирование лучших телесных привычек, рост самосознания и утверждение образа «Я». Метод Александера направлен на исследование привычных телесных поз и осанки и их изменение путем поощрения адекватных психических установок. Структурная интеграция, называемая также *рольфинг*, использует прямое манипулирование для изменения мышечных фасций и перестройки телесных функций. Первичная терапия направляет усилия участников на «разрядку» примитивных чувств, которые были заблокированы в раннем детстве. Телесная терапия включает физический параметр в групповой опыт и предлагает альтернативу чрезмерно когнитивным и рассудочным групповым методам. Она является сильным методом высвобождения эмоций и может вызывать вопросы и чувства у участников группы, которые наблюдают или облегчают работу других участников. Критики возражают против грубости некоторых методов, их ритуальных аспектов и лежащей в основе телесной терапии теории катарсиса [29: 239-240].

Одной из основательниц *терапии искусством* в Соединенных Штатах была Маргарет Наумбург. Она опиралась на идею З. Фрейда о том, что внутреннее «Я» может быть выражено в визуальной форме при помощи спонтанных рисования, лепки и живописи. Для терапии искусством существенную роль играли как фрейдовская теория бессознательного, так и мысли К.Г. Юнга о персональных и универсальных символах. Терапия искусством применяется как в рамках психотерапии, так и отдельно. Терапия искусством может служить способом освобождения от конфликтов и сильных переживаний; ускорителем терапевтического процесса; вспомогательным средством для интерпретаций и диагностической работы; дисциплинирующей и контролирующей

«силой»); средством развития внимания к чувствам, усиления ощущения собственной личностной ценности и повышения художественной компетентности. В терапии искусством спонтанное рисование и лепка являются разновидностью деятельности воображения, а не проявлением художественного таланта. Терапевты, занимающиеся психодинамически ориентированной терапией искусством, подчеркивают важность понятия *сублимации* – непрямого удовлетворения антисоциальных импульсов.

Руководители групп в области терапии искусством, как правило, поощряют свободные ассоциации членов групп и их попытки самостоятельно обнаружить значение собственных работ. Некоторые упражнения заключаются в совместной групповой работе, например, *создание групповых фресок* и *создание всеобщего группового образа*. Руководители групп гуманистической ориентации подчеркивают значимость процесса творческой работы и не придают большого значения конечному результату. Они стимулируют членов группы доверять своему собственному восприятию и исследовать свои творения как самостоятельно, так и с помощью остальных членов группы. Первоначально терапия искусством применялась в больницах и психиатрических клиниках в работе с тяжело больными пациентами. В настоящее время терапия искусством используется для оказания психологической помощи более широкому контингенту клиентов и постепенно отдаляется от своей психоаналитической первоосновы [29: 278-279].

Поведенческая модель обучения (тренинг умений) была создана в лабораторных условиях и ведет свое происхождение от метода условных рефлексов И.П. Павлова и оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера. *Группы тренинга умений* используют такие бихевиористские понятия, как сосредоточенность на наблюдаемом поведении и учебная модель

решения проблем, основанная на усвоении важных для развития участников группы жизненных умений. Все поведенческие группы занимаются измерением и оценкой результатов. *Наиболее типичный метод тренинга умений – репетиция поведения*, в которой осуществляется ролевое проигрывание сложных ситуаций. Процедура репетиции поведения состоит из моделирования, инструктажа и подкрепления. Для снижения чрезмерной тревоги часто используются *релаксационный тренинг и систематическая десенсибилизация*. *Когнитивное переструктурирование* включает исследование иррациональных убеждений и систематическое замещение их рациональными представлениями. Также обычной методикой для групп тренинга умений является *домашняя работа*: участники заполняют дневники домашней работы или выполняют поведенческие задания. Группы тренинга умений используются для развития таких жизненных умений, как родительские умения, контроль за весом, управление гневом и сексуальные отношения и др. [29: 309-310].

Представления К. Рудестама о выделенных направлениях тренинга были расширены и углублены в работах В.Ю. Большакова, И.В. Вачкова, С.И. Макшанова. В частности, И.В. Вачков и В.Ю. Большаков вносят следующие дополнения в описание направлений *гештальттерапии, психодрамы, телесной терапии и терапии искусством* [6; 9]:

1) И.В. Вачков пишет, что для *гештальттерапевтов* самосознание – это одновременно физическое, эмоциональное и умственное осознание, которое проявляется на трех уровнях, соответствующих различным напряжениям поля организм – среда: осознание своего Я; осознание мира, окружающей среды; осознание того, что находится между ними, т. е. зоны воображения, фантазии. Человек, функционирующий на основе принципа саморегуляции, стремится к динамическому балансу при помощи осознания и удовлет-

ворения ведущих потребностей с одновременным отодвиганием второстепенных объектов и событий в фон. Только наиболее важное и значимое для нас становится гештальтом – фигурой, выделяющейся из фона. Ритм жизнедеятельности организма, по Ф. Перлзу, можно описать с помощью такого цикла: осознание потребности – ее удовлетворение – завершение гештальта – сдвиг его на задний план для освобождения места новому гештальту. Процесс создания и разрушения гештальта может занимать практически любые промежутки времени: от одной секунды до целой жизни. К незавершенному гештальту ведет неудовлетворенная потребность, что порождает многие сложные проблемы, так как неотрагированное или невыраженное чувство оказывает деструктивное влияние на текущие психические процессы. Задачей гештальт-терапевта является помощь члену группы в выделении этой «фигуры» из «фона» с тем, чтобы неотрагированные чувства нашли свое выражение. Если это происходит, говорят о «законченном гештальте». Таким образом, основной целью гештальттерапии является разблокирование самосознания и помощь человеку в достижении зрелости, т. е. умения находить источники поддержки в самом себе. Для этого человек должен пройти несколько этапов развития самосознания от первого уровня – «клише» – до последнего – «внешнего взрыва» (проявления истинного «Я») [9: 63-66].

В.Ю. Большаков подчеркивает, что в *гештальттерапии* практикуется сознательный отказ от анализа прошлого опыта и работа по принципу «здесь и теперь», провозглашение неприемлемости интерпретаций и комментариев событий, призыв к осознанию настоящего и способности жить в полной мере, а не рассуждать о жизни. Гештальттерапевты обращаются не столько к сознанию, сколько к чувствам пациента (следуют принципу «забудь о своем уме и доверь-

ся чувствам»). Но терапевтическая задача также оказывается выполненной, когда не выраженный, а зачастую и неосознаваемый комплекс – незавершенный гештальт – переходит в сферу осознания, и человек получает возможность отреагировать на свои чувства. Главную задачу групповая гештальтпсихология видит не в обучении, как тренинговые группы, и не в терапии, как, например, психоанализ. Главная цель групповых занятий – расширение сферы осознания, «проявление» человека подобно фотографии, осознание им самоидентичности и собственного совершенства, принятие ответственности за все, что с ним происходит. Процесс осознания сопоставляется с «сатори» – просветлением в дзен-буддизме [6: 26-29].

2) И.В. Вачков указывает, что, в отличие от традиционных (прежде всего, психоаналитических) подходов, согласно которым психологические проблемы имеют свои корни в интрапсихических процессах и потому воспроизведение реального контекста в психотерапии считается необязательным, *психодрама* опирается на иной постулат: психодинамическая и социокультурная подстройка к нежелательной естественной среде предполагает применение поведенческого моделирования экзистенциальных реалий с помощью ролевых игр в кабинете терапевта.

Ключевым понятием, сформулированным Дж. Морено, является «спонтанность», которая не означает бесконтрольности и необдуманности, а предполагает способность движения в заданном направлении. Целью психодрамы является пробуждение спонтанности человека, которая находит выражение в акте творчества, то есть проявлении некой модели поведения в ситуации «здесь и теперь». Целительный, коррекционный, развивающий эффект психодрамы достигается за счет катарсиса – снятия напряжения и обучения ролевым играм, включающего обучение спонтанности и расширение

имеющегося ролевого репертуара (иногда даже отказ от некоторых ролей). В разрабатываемой в настоящее время теории ролевых игр и психодрамы Д. Киппера выделены пять основных принципов использования ролевых игр: а) ролевые игры основаны на конкретном описании; б) разыгрываемое поведение должно быть аутентичным; в) терапия посредством клинических ролевых игр использует выборочное усиление (фокусировку); г) ролевые игры помогают расширить познавательные возможности; д) ролевые игры включают последовательность взаимосвязанных разыгрываемых эпизодов.

Классический психодраматический сеанс состоит из трех стадий – разогрева, действия и взаимодействия с группой (обмен чувствами), или завершающей стадии. Обычно во время одного сеанса директор группы (ведущий) выбирает одного протагониста и путем последовательной смены сцен от достаточно нейтрального эпизода, используемого для разогрева, до кульминационной сцены, вскрывающей проблему и достигающей катарсиса, организует психотерапевтический процесс. Одной из важнейших задач завершающей стадии сеанса является увеличение в пациенте способности понимать себя, свое поведение, свое воздействие на окружающих. Это достигается в психодраме путем двух форм интерпретации – языком действий и вербализации.

Количество техник, применяемых в психодраме и ролевых играх, чрезвычайно велико (более тысячи). Группа базовых техник, универсальных по возможности их приложения к психологическим или поведенческим проблемам (по Д. Кипперу) включает самопрезентацию, исполнение роли, диалог, монолог, дублирование, реплики в сторону, обмен ролями, пустой стул, зеркало. Среди базовых выделяется, кроме того, общая группа техник: «шаг в будущее», «возврат во времени», «тест на спонтанность», «сновидение», «психодраматический шок», «ролевые игры под гипнозом» [9: 72-76].

В.Ю. Большаков добавляет, что в *психодраме* предъявляются высокие требования к квалификации и творческим способностям ведущего. Профессиональными актерами, как правило, в группе бывают только помощники режиссера, но и это необязательно. Большое значение придается спонтанности и искренности, актерские же умения не играют роли, зачастую они даже мешают инсценировке. В классической психодраме для постановки используется специально оборудованная многоярусная сцена. При отсутствии условий занятия можно проводить в любой обстановке, но все же желательно, чтобы у режиссера была возможность организовывать сценическое пространство, используя различные конструктивные элементы. Автором инсценировки становится сам член группы, которому помогают режиссер и другие участники. Пройдя на сцене важнейшие моменты своей жизни, участники психодрамы создают силой своего творчества полуреальный мир, в котором собственное видение событий и власть надления партнеров по сцене любимыми чертами и характерами сплетаются с чувствами реально присутствующих людей, их пониманием и оценкой событий, их творчеством и сопереживанием. Участники психодрамы способны испытать на сцене эмоциональное потрясение, которое оказывает сильное терапевтическое воздействие и позволяет освободиться от тревоги, получить катарсис, инсайт, преодолеть неэффективные стереотипы поведения и актуализировать свой творческий и человеческий потенциал [6: 16-18].

3) И.В. Вачков отмечает, что в последние годы *психотерапия, ориентированная на тело*, завоевывает в нашей стране самое широкое признание со стороны практических психологов и психотерапевтов. Согласно В. Райху, невротические и психосоматические проблемы являются следствием застоя биологической, сексуальной по своей природе энергии, которую он назвал оргонной. Застой приводит

к фиксации энергетических блоков на той или иной группе мышц, создавая в них напряжение, становящееся со временем хроническим. Так появляется «мышечный панцирь», который можно считать универсальным эквивалентом подавления эмоций. «Мышечный панцирь» становится основой формирования «брони характера», что создает благоприятную почву для развития невротического характера. По В. Райху, в «мышечном панцире» можно выделить семь основных защитных сегментов, образующих ряд из семи колец, которые в горизонтальной плоскости пересекают тело. Они располагаются в области глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, поясницы и таза. Райхианская телесная терапия направлена на восстановление свободного протекания оргонной энергии через тело путем «распускания панциря» в каждом сегменте. Для достижения этой цели используются три основные техники: 1) глубокое дыхание, через которое скапливается энергия; 2) мануальное воздействие на хронические мышечные зажимы (массаж, давление, касания, поглаживание, разминание мышц); 3) вербальный анализ и откровенная проработка совместно с пациентом причин возникновения мышечных зажимов. В тренинге развития самосознания приемы телесной терапии используются достаточно активно ввиду их эффективности при снятии некоторых психосоматических симптомов, а также для преодоления физического и психического напряжения, создания ощущения раскрепощенности и свободы, что, в свою очередь, позволяет активизировать личностные ресурсы в отношении психологического роста и процесса самопознания [9: 76-77].

4) В.Ю. Большаков уделяет внимание характеристике *терапии искусством*. Автор пишет, что среди методов, которые психология имеет в своем арсенале, существуют нетрадиционные на первый взгляд, но имеющие древние корни виды психотерапевтической работы. Среди них можно

назвать различные виды терапии искусством – эстетотерапии. Прежде всего, сюда относятся арттерапия (при помощи изобразительного искусства) и музыкотерапия, хотя компоненты эстетотерапии включены в широкий спектр методов психологического воздействия (в том числе в кинотерапию, библиотерапию, танцевальную терапию и др.). При этом одни специалисты используют искусство как самостоятельный фактор, самостоятельное лечебное средство, при котором сам творческий процесс является ведущей целью (Э. Крамер). Другие считают художественные цели вспомогательными по отношению к психотерапевтическим (М. Наумбург). Терапия искусством в группах используется и как самостоятельный вид работы, и в комплексе с другими видами терапии. Возможно применение как пассивных (прослушивание, созерцание), так и активных (собственное творчество участников) форм работы. При этом используются различные терапевтические компоненты выбранного вида искусства. К примеру, в музыкотерапии можно применять и музыкальное сопровождение занятий, и целенаправленное прослушивание музыкальных произведений, и вокалотерапию (по И.Е. Вольперту), и музыкальную ритмику (по Ж. Далькрозу), и лечение движением под музыку, и сочинение музыки участниками, и рисование, сочинение или чтение стихов под музыку [6: 31-32].

И.В. Вачков также кратко характеризует сущность других направлений, не рассмотренных К. Рудестамом, однако весьма популярных в практике современного тренинга: *групп-анализ, транзактный анализ, НЛП* [9]:

1) В качестве *группового метода в психоаналитическом направлении* выступает *групп-анализ*, основателем которого является видный британский психоаналитик Зигмунд Фройд. Яркими представителями этого течения являются Л. Хирст, М. Пайнс, П. Маре, эффективно использующие групп-

аналитический подход в детской психиатрии, психотерапии сексуальных и семейных отношений, в работе с большими группами в сфере образования и в подготовке психотерапевтов и социальных работников. Были выдвинуты три основные модели психоаналитически ориентированной групповой психотерапии, основные принципы которых очень кратко можно выразить так: а) психоанализ в группе; б) психоанализ группы; в) психоанализ через группу или посредством группы. Первую модель разрабатывали американские психологи А. Вольф и Э. Шварц, пытавшиеся воспроизвести индивидуальную аналитическую обстановку в группе. Психотерапевтический процесс протекал следующим образом: анализ поочередно проходили члены группы в присутствии остальных, и ведущий с каждым взаимодействовал индивидуально, не обращаясь к группе в целом. По мнению приверженцев этого подхода, участники группы – наблюдатели происходящего индивидуального психоанализа не являются пассивными зрителями, а сами включаются в процесс, внутренне сопереживая и эмпатируя пациенту, с которым работает групп-аналитик. В настоящее время от этой модели подавляющее число специалистов отказались.

М. Клайн и В. Блон использовали иную модель, основная идея которой заключалась в том, что ведущий пытался проводить психоанализ всей группы сразу. Сейчас некоторые психоаналитики в США пытаются вернуть к жизни эту модель и привнести идеи В. Блона в групп-анализ. Собственно групп-анализ в его нынешнем виде начался с работ З. Фолкса. История группового анализа может быть представлена как движение от классической фрейдовской кушетки, на которой лежал пациент, к кругу сидящих в креслах людей. Основная концепция З. Фолкса сводится к взаимодействию ведущего и группы как некой целостности. В этом случае происходит объединение трех указанных выше моделей (психотерапия в группе, группы и через группу).

Роль ведущего в групп-анализе отличается от роли руководителей групп в других психологических направлениях в первую очередь гораздо более низкой степенью активности. Когда люди встречаются в группе, у них нет никакой другой цели, кроме проработки своих проблем, страхов и тревог. Мнениями обмениваются в форме свободно текущей дискуссии группового варианта классического метода свободных ассоциаций. Психоаналитик в группе ведет себя пассивно, не пытаясь придать динамичность работе группы. Иногда он может промолчать в течение всей полуторачасовой сессии, что, естественно, порождает у людей, не знакомых с этим методом, недоуменные вопросы: «Зачем мы сюда пришли? Какие здесь правила? О чем надо говорить?». В этот период формирования группы перед ведущим встает задача организации некоторой структуры группы, что влечет за собой создание условий, помогающих людям открыться, проявить уважение друг к другу и осознать, что психоаналитическая задача – это общая задача. На следующем этапе группа начинает считать фигуру ведущего бесполезной и обрушивает на него свою агрессию, спровоцированную его бездействием. Это очень сложный период для ведущего, но при опытности и профессиональных умениях терапевта процесс переходит на следующую стадию, на которой группа начинает осознавать себя и свои проблемы. Довольно часто общий срок функционирования таких психоаналитических групп достигает пяти лет при встречах дважды в неделю. В редких случаях проводятся ускоренные группы, работающие как минимум восемь месяцев.

Групп-аналитики выделяют четыре уровня группового процесса: а) уровень текущей реальности; б) уровень переноса; в) уровень проекций; г) уровень архетипов. Первый уровень отражает горизонтальный срез коммуникации, детерминированный принципом «здесь и теперь». На втором уровне

ведущий воспринимается как родитель, а члены группы – как братья и сестры. Третий уровень – уровень проекций, на котором для члена группы другие сидящие в кругу люди становятся отвергаемыми частями себя. На четвертом уровне (самом глубоком, «первобытном») все знания, эмоции, силы группы проецируются на ведущего, а группа становится «матерью, способной и поощрить, и наказать». В понимании архетипов групп-аналитики исходят не из юнговского толкования, а из идеи резонанса личных проблем участника группы и проблем группы в целом [9: 67-69].

2) Создатель *транзакционного анализа (ТА)* Эрик Берн является выходцем из недр ортодоксального психоанализа: теория эго-состояний, которые были названы Э. Берном «Ребенок», «Родитель», «Взрослый», имеет свои корни в системе структурно-динамических понятий эго, супер-эго и и т.д. и теснейшим образом связана с психоаналитической интерпретацией защитных механизмов (интроекция, фиксация и др.). ТА включает в себя структурный анализ, ТА в узком смысле, анализ игр и сценарный анализ. В эго-состоянии «Родитель» воспроизводятся заботящееся, гневное или критикующее поведение одного или обоих родителей или поведение, исторически детерминированное заимствованными от родителей параметрами. В эго-состоянии «Ребенок» может проявляться поведение адаптированного ребенка, действующего под родительским влиянием, и экспрессивного ребенка, действующего самостоятельно в выражении творчества, гнева или любви. В эго-состоянии «Взрослый» человек действует свободно и независимо от посторонних влияний, объективно и рационально оценивая складывающиеся ситуации. ТА в узком смысле описывает наиболее часто встречающиеся транзакции, возникающие между эго-состояниями как в общении между людьми, так и внутри самого индивида.

Под игрой в ТА понимается серия скрытых транзакций с уловкой, приводящих к обычно скрываемой, но вполне определенной развязке. Задачей психотерапевта является помочь «Взрослому» пациента осознать не только игры, в которые он играет, но изменить трагический сценарий, которому индивид неосознанно следует в течение своей жизни. Согласно теории сценариев, человек, основываясь на решениях, принятых в раннем детстве, выбирает партнеров или какое-либо действие иррелевантно, поскольку функции партнеров сводятся к разыгрыванию ролей в сценарии протагониста, а окончательной целью человеческого поведения становится достижение желаемой кульминации сценария.

Несмотря на то, что ТА возник в групповой терапии и предназначен для нее, вектор его направлен на индивидуальное лечение. Преимущество групповой ситуации состоит в том, что она порождает куда больше разнообразных транзакций, чем взаимодействие изолированных терапевта и пациента. В течение работы группа (и каждый из ее членов) проходит этапы обсуждения (всего, что было до настоящего момента), описания (индивид от лица своего «Взрослого» рассказывает о чувствах своего «Ребенка») и выражения (аффективный выход, связанный с переживаемым моментом «здесь и теперь»). Конечной целью психотерапии ТА в группе становится достижение оптимального для разрешения проблем участников условия – близости, под которой понимается свободный от игр обмен внутренне программируемым аффективным выражением.

Основными типами терапевтических воздействий в группе ТА являются: а) опрос; б) спецификация (некое заявление психолога, в котором фиксируется определенная информация в сознании и терапевта, и пациента); в) конфронтация (цель которой – с помощью специфицированной информации указанием на непоследовательность привести в заме-

шательство одно из эго-состояний пациента); г) объяснение (попытка психотерапевта работы со «Взрослым» пациента); д) иллюстрация (короткая история, аналогия, сравнение); е) подтверждение (учет обратной связи от человека); ж) интерпретация (истолкование случая в терминах структурного анализа и предложение вариантов дальнейшего продвижения); з) кристаллизация (формулирование позиции пациента «Взрослым» терапевта и обращение к «Взрослому» пациента).

Приемы транзакционного анализа, применяемые в процессе тренинговой работы, помогают участникам ярче осознать неконструктивные способы профессионального общения. Осознание различных своих эго-состояний, способность «открыть дорогу» и «Ребенку», и «Взрослому» как во внутреннем диалоге, так и во внешних коммуникациях расширяют сферу самосознания и оптимизируют процесс человеческой жизнедеятельности. Анализ конкретных ситуаций профессионального взаимодействия на основе проявлений эго-состояний, используемый в тренинге, оказывается также очень полезным для расширения границ самосознания [9: 69-71].

В.Ю. Большаков, характеризуя направление ТА, отмечает, что у большинства людей есть свои излюбленные игры, приносящие им удовлетворение, связанное с какой-либо их психологической потребностью (например, потребностью в наказании). Задача терапевта – распознавать такие игры, и если они опасны или вредны, пациент может либо отказаться от подобной игры, либо заменить ее менее вредной. Участники групп обучаются распознавать, в какие психологические игры они бывают вовлечены в процессе общения и какие виды манипуляций в них используются; как при этом распределяются роли жертвы, преследователя и спасителя, и как исполняющие их люди обмениваются этими ролями. В ходе занятий участники достигают инсайта – момента озарения,

когда становятся ясными подлинные мотивы тех или иных поступков. В отличие от гештальтгрупп, в которых состояние инсайта скорее относится к эмоциям, в ТА инсайт в большей степени носит интеллектуальный, аналитический характер, что роднит его с методами рациональной терапии. Работа над контрактами помогает участникам группы разрешать психологические проблемы в реальной жизни, лучше осознавать свои потребности, добиваться более искренних и открытых отношений с другими людьми, естественнее проявлять себя в общении. Некоторые ведущие используют для этого домашние задания [6: 22-24].

3) Групповая работа в *нейролингвистическом программировании (НЛП)* чаще всего используется для обучения эффективной коммуникации. Диапазон применения НЛП на Западе достаточно широк: психотерапия, образование, деятельность организаций и т.д. Под НЛП его авторы (Ричард Бэндлер и Джон Гриндер) понимают процесс моделирования внутреннего человеческого опыта и межличностной коммуникации путем выделения структуры процесса. НЛП является синтезом успешных стратегий обучения и использует методы, применяемые лучшими психотерапевтами всех направлений. Одним из главных отличий НЛП от других психологических направлений является отсутствие всякого интереса к содержанию процессов коммуникации, а вместо этого – изучение структуры процесса: всех последовательных шагов программы взаимодействия или внутреннего действия у наиболее эффективно коммуницирующих людей. Описание этой структуры необходимо делать, опираясь только на категории сенсорного опыта, в котором нейролингвистические программисты выделяют три основные модальности – визуальную, аудиальную и кинестетическую. «Очистка» и обострение собственных сенсорных каналов специалистом-психотерапевтом, работающим

в области НЛП, является важнейшим условием адекватного понимания невербальных ответов на его вопросы со стороны клиентов. На том же условии основывается возможность эффективного использования методов НЛП во всех других сферах человеческой жизнедеятельности.

Наиболее содержательными показателями невербальных ответов в процессе коммуникации в НЛП считаются стереотипы глазодвигательных реакций, которые связаны с преобладанием определенной модальности в структуре внутреннего опыта человека. Эти невербальные сигналы раскрывают для нас ведущую, репрезентативную и референтную системы собеседника. Под ведущей системой авторы НЛП имеют в виду систему, используемую для поиска определенной информации. Репрезентативная система – это то, что уже введено в сознание и обозначено определенными словами. Референтная система – это то, с помощью чего вы решаете, является ли известная вам информация истинной или ложной. Определить эти системы позволяют также специфические предикаты, используемые в речи человека.

Изучение структуры субъективного опыта необходимо нейролингвистическим программистам для того, чтобы помочь человеку изменить свое поведение. Как считают Р. Бэндлер и Дж. Гриндер, практически все психологические проблемы возникают у людей из-за субъективной невозможности вырваться из цепей привычных стереотипов поведения. У человека в любой ситуации должно иметься не менее трех возможностей выбора, иначе он становится рабом одной единственной программы. Одним из самых мощных средств, используемых для этой цели в НЛП, является установка «якоря» (введение дополнительного компонента в любую сенсорную систему человека, установление связи между некоторым определенным состоянием сознания человека и каким-либо действием психолога). Чаще всего для этого используется кинестетическая система, а психофизиологическим механиз-

мом «якорения» служат павловские условные рефлексы. Введение в действие нужного «якоря» во время работы стереотипной (и вредной) программы человека «сбивает» эту программу и перестраивает ее.

Благодаря подобному перепрограммированию поведения у человека формируется широкий спектр возможностей, из которых он делает наилучший выбор. При этом в НЛП безусловное предпочтение отдается подсознательному выбору вариантов поведения. Если психологи и психотерапевты других школ видят свою задачу в том, чтобы оказать помощь людям в осознании проблем, причин их возникновения и сознательном поиске путей их решения, то нейролингвистические программисты считают главным присоединиться к подсознанию клиента, минуя его сознание и рефлексию, т. е. коммуницировать именно с подсознанием и пытаться изменить стратегию подсознания, не вникая в содержание проблем данного конкретного человека. Они основываются на убеждении, что люди имеют ресурс, необходимый им для того, чтобы измениться, если им помочь в обеспечении доступа к этому ресурсу в соответствующем контексте.

Вследствие четкости предлагаемых рекомендаций, их поразительной эффективности, сочетающейся с минимальными временными затратами, методы нейролингвистического программирования могут быть использованы практически в любой психотехнологии. Нейролингвистическое программирование является действенным инструментом, который можно эффективно использовать в образовании и в групповой работе по развитию самосознания. Вместе с тем есть опасность некорректного и неэтичного использования методов НЛП в манипулятивных целях, поскольку очень распространенным приемом в этом направлении является введение участников группы в трансовое состояние сознания, в котором путем «якорения» возможно введение почти любых поведенческих программ [9: 78-82].

Наконец, заслуживает внимания и популярное за рубежом и в России *гуманистическое направление тренинга*. В.Ю. Большаков пишет, что главным в гуманистической психотерапии становится осознание смыслов и ценностей своего существования, принятие ответственности за совершаемые поступки, проблема аутентичности – соответствия способа бытия человека в мире внутренней природе его личности. Главный предмет гуманистической психологии – именно личность и ее уникальность, переживание человеком мира и осознание своего места в нем. Человек наделен возможностями непрерывного развития и самореализации, и его задача – актуализация этих возможностей, рост и развитие личности. В тренингах гуманистического направления и созданных на этой основе групп встреч одна из характерных особенностей – это максимально недирективный стиль управления группой: ведущий отказывается направлять и организовывать деятельность участников, создавая ситуацию фрустрации и вынуждая их проявлять активность, принимать на себя ответственность за все, что происходит с ними в группе. Проявления негативных эмоций не тормозятся, участники, их проявившие, наказанию не подвергаются, чтобы они осознали возможность откровенно высказывать любые (а не только социально одобряемые) чувства. Впоследствии опыт проявления негативных эмоций конструктивно перерабатывается группой, и в ней возникает атмосфера взаимного доверия и открытости. Ведущий выступает в качестве модели самораскрывающейся личности, рассказывая о себе откровенно, как и остальные участники. Он должен быть внимательным и заботливым, создавая в группе обстановку принятия и эмпатического взаимопонимания. В результате индивиды вступают в более близкий и непосредственный контакт, чем в повседневной жизни, создается климат максимальной свободы для

выражения личности, исследования чувств и межличностных коммуникаций. Индивиды приходят к более полному познанию себя и других, чем это возможно в обычных социальных или рабочих отношениях. Климат открытости, принятия риска и честности порождает доверие, позволяет личности осознать и изменить установки к самозащите, проверить и принять обновленные и конструктивные поведения и впоследствии в ситуациях повседневной жизни относиться к другим более адекватно и эффективно [6: 19-21].

Рассуждая о парадигмах тренинга, на наш взгляд, целесообразно выделить и другие подходы к их классификации и описанию. Своеобразное видение *парадигм тренинга* представляет И.В. Вачков в своей *концепции тренинга развития субъектности* [8: 111-213; 10: 22-77]. Согласно автору, для эффективного ведения тренинга психологу необходимо иметь простроенную на всех уровнях самоопределения, внутренне непротиворечивую профессиональную концепцию. Уровни профессионального самоопределения тренера включают (от широкого, общего к узкому, частному): образ мира, модель человека, психологическую метатеорию, стратегии и алгоритмы, техники. Несмотря на то, что на тренингах решаются разные задачи, а сами тренеры являются сторонниками определенных школ и направлений в психологии, используют разные методы и стили ведения групп, за поверхностным слоем различий можно обнаружить сходные базовые черты, которые и образуют парадигму тренинга. Характеристиками такой парадигмы являются три переменные: тренер, клиент и взаимодействие между ними (с позиции категорий субъекта и объекта). На основании вышеизложенных оснований И.В. Вачков выделяет четыре парадигмы тренинга: 1) дрессура; 2) репетиторство; 3) наставничество; 4) развитие субъектности. Основные положения четырех парадигм тренинга представлены в Таблице 3.

Парадигмы тренинга (по И.В. Вачкову)

Суть	Тренер	Клиент
1	2	3
<p>Дрессура (поведенческий подход)</p> <p>Мир – четко отлаженный механизм, в котором все подчиняется определенным законам, он – объективен. Каждому действию можно научиться, правильно организовать систему положительных и отрицательных подкреплений.</p>	<p>Диктатор, автократ, носитель правильных знаний о необходимых паттернах поведения и механизмах их выработки и закрепления</p>	<p>Объект, с которым совершают разные манипуляции (поволяется только исполнение, а це-леполагание, кон-троль и оценка – у тренера)</p>
<p>Репетиторство, натаскивание (когнитивный, компетентностный подходы)</p> <p>Мир объективен, но представляется разным людям в разных субъективных образах, поэтому мир не может быть однозначным для всех. Поведение человека – внешняя реализация сложившихся у него представлений о мире («когнитивных схем»). Научение происходит не только через пробы и ошибки, но и через целенаправленную передачу информации от одного человека к другому для формирования у него более адекватных реальности представлений о мире. Тренер дает необходимые знания и на этой основе формирует эффективные способы поведения, поощряет клиента к выработке более конструктивных способов мышления (то есть работа проводится с системами представлений и умений).</p>	<p>«Просвещенный монарх», но авторитарен (клиенту особо не дает отклоняться от заданных рамок)</p>	<p>Объект, но активен (позволяется исполнение, контроль и оценка, а целеполагание у тренера)</p>

1	2	3
<p>Наставничество (гуманистический, экспериментальный подход)</p> <p>Мир объективен, но неоднозначен и вариативен для разных людей. Человек – личность, обладающая уникальным внутренним миром, действующая на основе собственных ценностей и отношений, реализующая свои достижения культуры, которая учится и проявляет собственную познавательную активность. Задача тренера – не дать готовые знания, а запустить процесс приобретения клиентом собственного уникального опыта, создать условия для этого. Работа ведется с тремя подструктурами (системой представлений, субъективных отношений и умений)</p>	<p>Носитель не столько «правильных», сколько «проверенных» знаний о мире, демократ, эксперт, наставник, который несет ответственность только за создание условий обучения</p>	<p>Субъект, «младший брат тренера», партнер, который сам «набивает шишки» в специально моделируемой деятельности (кистину надо «выстрадать!») в процессе рефлексии</p>
<p>Развитие субъектности (субъектный подход)</p> <p>Мир, в котором реально живет человек – это система именуемых у него возможностей, взаимодополняемость свойств объекта (окружающего мира) и субъекта (самого человека). Человек полагает себя в основу своего экологического мира, его поведение – активность, направленная на реализацию потребности быть субъектом, творцом своего мира, потребности обжить свой мир. Человек и его окружение – взаимодополняемое, неразторжимое единство, изменения в одном тут же приводят к изменению в другом. Тренинг – это событие (особая организация пространства, движения и времени), где происходит взаимодействие с другими субъектами, и, как результат, изменение в его состояниях и окружении. Важен не процесс, а динамика процесса.</p>	<p>Задача тренера – развитие способности клиента быть субъектом своего экологического мира, помочь ему открыть свой путь</p>	<p>Субъект, творящий свой экологический мир (подобно Богу)</p>

Отдельного внимания заслуживает классификация методов тренинга развития субъектности И.В. Вачкова. Согласно автору, тренинговый метод – это способ организации активности участников в пространстве и времени тренинга с целью осуществления изменений в жизни участников и в них самих. Автор делит методы на две группы по критериям времени (события, произошедшие до / во время / после тренинга) и места (события, произошедшие в пространстве внутреннего мира человека / в пространстве дискурса / в физическом пространстве (помещении) тренинга). Методы тренинга развития субъектности приведены в Таблице 4.

В итоге И.В. Вачков выделяет достоинства и недостатки каждой парадигмы. Тренинги в парадигме дрессуры очень популярны в бизнес среде, так как экономят время, предлагают готовые рецепты и дают быстрый результат. Недостаток их в том, что они эффективны только для закрепления простых и стандартизированных способов поведения, и сформированные на таком тренинги поведенческие паттерны быстро распадаются, если в обычной жизни нет подкреплений (не реализуются на практике после тренинга). Парадигма тренинга как репетиторства – самая привычная, понятная и наиболее распространенная в системе образования. Она достаточно универсальна для решения разных задач (от тренинга продаж до тренинга позитивного мышления), эффективна, результаты могут оставаться надолго, так как базируются на знаниях. Недостаток ее в том, что клиент после тренинга должен в одиночестве «доосвоить» недостающие компоненты деятельности (например, целеполагание), иначе он сможет быть только исполнителем. Также в таком обучении не всегда учитываются индивидуальные особенности людей. Достоинства парадигмы тренинга как наставничества – это высокая стабильность результатов, освоение целеполагания (то есть человек может потом действовать не только как исполнитель, но и как руководитель и инициатор), большая универсальность применения.

Методы тренинга развития субъектности

Методы	В пространстве внутреннего мира человека	В пространстве дискурса	В физическом пространстве тренинга
Методы работы с большими событиями	Метод регрессии (активизация событий в психологическом пространстве, погружение заново в ситуацию, психологическая проработка и внутренне проживание события заново)	Метод обмена опытом (активизация событий в пространстве дискурса в форме группового обсуждения)	Метод имитации (активизация событий в пространстве физической реальности – игры, психодрама)
Методы работы со «случайными» событиями	Метод концентрации присутствия (концентрация на своих телесных ощущениях, чувствах, эмоциях, самоанализ)	Метод групповой рефлексии опытом (групповой анализ переживаний и ощущений)	Метод построения диспозиций (моделирование системы социальных взаимоотношений в играх и упражнениях для лучшего понимания себя и знакомства с новыми эффективными способами поведения)
Методы работы с конструируемыми событиями	Метод символического самовыражения (проектирование и моделирование нового видения мира, себя и других с помощью техник символизации, проективных, мимодрамы, создания творческой продукции)	Метод группового решения проблем (групповая дискуссия и обсуждение возможных решений проблем, споров эффективного общения и взаимодействия)	Метод операционализации (репетиции поведения в деловых, учебных играх)

Недостаток заключается в том, что для получения очевидных результатов такого тренинга требуется достаточно много времени и постоянная самостоятельная работа клиентов после тренинга (поскольку на тренинге процесс изменений только запускается), что клиентам не всегда хочется делать. Достоинства парадигмы тренинга как развития субъектности в том, что происходит работа с самыми фундаментальными, сущностными характеристиками клиента, что обеспечивает глубину происходящих изменений; клиент приобретает «не рыбу, а удочку» (не способность выполнять какую-то деятельность, а качественно иной способ существования в мире); динамика достигнутых на тренинге результатов носит характер прогрессии (сохраняется надолго и все время набирает силы). Недостатки данной парадигмы в том, что результаты весьма отсрочены во времени, и парадигма сложна и необычна (требует высокой профессиональной квалификации тренера и соответствующего уровня развития профессионального самосознания).

На наш взгляд, теория о парадигмах тренинга И.В. Вачкова во многом основывается на положениях концепции тренинга С.И. Макшанова, который одним из первых среди отечественных методологов тренинга осуществил фундаментальный анализ имеющихся метатеорий. Автор в своей работе приводит следующее заключение относительно реализуемых в тренинге метатеорий [17: 68-69]:

1) Теория тренинга как метода преднамеренных изменений опирается на философские представления о постоянной изменчивости мира и живущего в нем человека, которой в равной степени присущи спонтанность и детерминированность взаимодействующими между собой внешними и субъективными факторами. Субъектность человека дает ему возможность для осознанного выбора и осуществления преднамеренных изменений в себе и своем окружении, причем масштаб изменений определяется осознанностью, своевременностью и обоснованностью выбора, возможностью

ми человека действовать, выдерживать напряжения, связанные с последствиями совершенного выбора и готовностью нести за него ответственность.

2) Теория тренинга также включает в себя объективные закономерности изменений психического; изменения как созревания, что необходимо для учета фазного, стадийного характера созревания и инволюции психических функций, критических и сенситивных периодов. Объективный характер системной детерминации изменений психического, представляющей собой взаимодействие средовых и субъективных факторов, является принципиальным теоретическим положением для тренинга, определяющим необходимость создания условий для системной детерминации психического.

3) К метакритериям оценки теоретических основ тренинга относятся представленность психологического времени, пространства, необходимости и адекватности волевого усилия и критерий этичности. Метакритерии позволяют ориентироваться в адекватности концептуальных основ программ тренинга, а также в их содержании.

Одним из важных вопросов методологии тренинговой работы является вопрос о видах (классификациях) тренинга. Классификации тренинга (тренинговых групп) по разным основаниям представлены в работах И. Ялома, К. Рудестама, С.И. Макшанова, И.А. Фурманова и др.

К. Рудестам предлагает в своей работе классификацию психокоррекционных групп [29: 24-25]. Психокоррекционная группа рассматривается им как широкое понятие, охватывающее виды групп, популярные сегодня, и группы, исследовавшиеся такими учеными, как З. Фрейд, В. Райх, Дж. Морено, В. Байон и К. Левин. Среди психокоррекционных групп автор выделяет группы организационного развития, или решения проблем; группы подготовки руководителей и обучения межличностным умениям; группы личностного роста; терапевтические группы. На практике цели и задачи этих четырех типов групп перекрещиваются: напри-

мер, многие учебные группы по своему действию являются также терапевтическими. Диапазон групп каждого типа широк: от ориентированных на информацию или на задачу до ориентированных на личность или понимание; от центрированных на руководителе до центрированных на участнике; от рациональных до аффективно спонтанных; от жестко структурированных до неструктурированных; от кратковременных до существующих длительное время; от объединяющих здоровых людей до состоящих из больных, проявляющих неадекватные эмоциональные реакции.

Двумя наиболее существенными параметрами всех Т-групп, которые описаны К. Рудестамом, являются степень осуществления руководителем ведущей роли в структурировании и функционировании группы и степень эмоциональной стимуляции в противоположность рациональному мышлению. Девять видов групп, представленные в его работе, выделены на основе этих параметров в Таблице 5. Автор при этом уточняет, что есть значительные различия в применении разными руководителями основных понятий и методов подхода. В частности, Т-группы могут иметь или рациональную, или аффективную ориентацию – в зависимости от конкретной задачи или темы. Группы встреч могут быть центрированными на руководителе или участнике, что зависит от руководителя.

Таблица 5

Классификация психокоррекционных групп по К. Рудестаму

Группы	Центрированные на руководителе	Центрированные на участнике
Рациональные	Группы тренинга умений	Т-группы
Аффективные	Группы встреч Гештальтгруппы Группы телесной терапии Психодрама Группы танцевальной терапии Группы терапии искусством	Т-группы Группы встреч

С.И. Макшанов и др. авторы указывают, что для классификации тренинга применяются различные основания: теоретическая ориентация конкретных программ, цели тренинга, уровень психической организации, на котором ожидаются изменения [17: 76-77, 80-82; 36: 54-65]. В частности, К. Аргирис предлагал использовать для разграничения видов групп континуум большей или меньшей «терапевтичности» тренинга, Дж. Джибб, используя для классификации тренинга шкалу «психотерапия – традиционное обучение», располагал на ней девять основных видов тренинга, К. Роджерс выделял два основных типа: группы тренинга сенситивности и группы организационного развития.

П. Бэйченен и Дж. Рейсел в своей типологии разделяют различные программы тренинга в зависимости от обращения к конкретной проблематике личности и целей, которые ставятся перед группой. В основу данной типологии ими была положена категория «Я», а типы групп дифференцируются по характеру источника, из которого участник тренинга получает информацию о своем «Я». Авторами выделены пять типов групповой работы:

1. «Я–Я» отношения. Это в основном тип групп личностного роста, где прорабатывается интерперсональный (внутриличностный) контекст. К таким группам можно отнести, в частности, гештальт-группы, группы транзактного анализа, синанон-группы и группы, частично работающие по методу «эзален эклектик».

2. «Я–Другие» отношения. Это группы, направленные на изменения в межличностных отношениях, и исследование того, как происходит процесс межличностного влияния в зависимости от того или иного способа поведения. Участники побуждаются к расширению своего опыта через экспериментирование и анализ стиля индивидуальной коммуникативной деятельности, преимущественное использование средств межличностного общения, формирование способ-

ности ориентироваться на партнера при организации процесса коммуникации. К таким группам относятся группы тренинга общения, психологической компетентности в общении и отчасти тренинга управленческих навыков у руководителей.

3. «Я–Группа» отношения. Это группы, направленные на взаимодействие личности и группы как социальной общности, изучение стилей взаимодействия с группой. Участник групповой работы рассматривается как член конкретной социальной общности. Предметом анализа выступают вопросы, связанные с его групповым участием. К этому типу, можно привести психоаналитически ориентированные группы, тэвистокские группы и пр.

4. «Я–Организация» отношения. Это группы, ориентированные на изучение, развитие опыта и моделирование межличностного и межгруппового взаимодействия в организациях (при соревновании, конфликте, кооперации).

5. «Я–Профессия» отношения. Для данного типа группы характерно рассмотрение индивид как представителя конкретной профессии в качестве субъекта групповой работы. В ходе тренинговых мероприятий в основном осуществляется рефлексия всего комплекса ощущений, чувств, мыслей, связанных с профессией.

С.С. Харин считает важным дополнить эту типологию системой отношений «Я–Мир» и тем самым обогатить областью экзистенциальных проблем бытия человека, разрешением проблем поиска смысла жизни, а также включить в данную типологию и систему отношений «Я–Бог», отражающую огромный пласт человеческого существования, истории, культуры.

Х. Миккин в качестве основания для разделения разных видов тренинга принимает организационную сторону, обращая внимание на распределение инициативы между тренером, организацией-заказчиком, тренируемыми и сте-

пению профессионализации тренера. Автор выделяет любительский, институционализированный и психокоррекционный тренинг. Любительский тренинг характерен для начальной стадии освоения метода, когда инициатором его проведения выступает тренер-энтузиаст, а участники мотивированы преимущественно случайными причинами и любопытством. Работа тренера свободна от внешнего контроля и проводится за счет личного времени участников. Институционализированный тренинг отличается от любительского переходом инициативы его проведения от тренера к организации-заказчику, которая вправе предъявлять к тренеру ряд требований, относящихся к подтверждению его квалификации авторитетной инстанцией, к постановке конкретных задач, к научной обоснованности программы, к продолжительности работы и ее режиму, а также к четкому формулированию иерархии целей тренинга для контроля его эффективности. Психокоррекционный тренинг рассматривается как разновидность психологической помощи, которая по своим целям и задачам стоит в одном ряду с «психологической консультацией, телефоном доверия, кабинетами психологической разгрузки, психопрофилактической психотерапии».

Н.М. Лебедева и А.И. Палей выделяют три класса тренинга по их направленности:

1) Субъект–субъект – социально-психологический тренинг в его различных модификациях.

2) Субъект–объект – интеллектуальный тренинг, целью которого является развитие интеллектуального потенциала личности, повышение эффективности решения профессиональных и личностных проблем.

3) Тренинги интраличностной направленности, к которым относятся группы личностного роста и их разновидности, в частности лабораторный тренинг, тренинг развития личности.

Сам С.И. Макшанов предлагает вариант многоплановой классификации психологического тренинга по нескольким основаниям (Таблица 6).

Таблица 6

Классификация психологического тренинга

Основание	Виды тренинга
По форме проведения	Индивидуальный Групповой
По составу участников	Реальные группы Квазиреальные группы Группы незнакомых людей
По композиции	Однородные группы (по возрасту, полу, культуральным особенностям, профессии, региональным особенностям, индивидуально-психологическим характеристикам, мотивации) Неоднородные группы
По уровню изменений	Субъектный (изменения происходят преимущественно на уровне умений и навыков) Личностный (изменения происходят преимущественно на уровне личностных свойств)
По организации	Фрагментарный тренинг Программированный тренинг
По целям и задачам	Коммуникативный тренинг Интеллектуальный тренинг Регулятивный тренинг Тренинг специальных умений

Е. Шадрина предлагает следующие классификации тренингов:¹²

- 1) По ведущей цели (конечному эффекту):
 - психотерапевтический;
 - личностного развития;
 - обучающий;
 - организационный;
 - методический.

¹² <http://trenerbtb.jimdo.com/тренинги/классификация-тренингов/>

2) По конкретным задачам:

– психотерапевтические: (психодрама (Дж. Морено), группы встреч (К. Роджерс), гештальт-терапия, психоанализ, логотерапия (В. Франкл), транзактный анализ (Э. Берн), психотерапия транзактного синтеза;

– личностного роста;

– обучающие.

3) По числу участников объекта воздействия:

– аутотренинг;

– индивидуальный;

– групповой.

Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова в практике обучения взрослых выделяют сенситивный, корпоративный, управленческий, коммуникативный, мотивационный тренинги, тренинг продаж, тренинг креативности и развития мышления, видеотренинг, тренинги в традиционных подходах (психодинамический, психодрама, гештальт, телесно-ориентированный, НЛП) и др. Выбор вида тренинга зависит от особенностей участников (возрастных, профессиональных и др.); тематики курсов и характеристик анализируемых ситуаций; уровня сложности проблем слушателей или организации [22: 107-115].

И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова полагают, что до сих пор не существует однозначной типологии психологических групп. Даже среди профессионалов в области образования, психологии и психотерапии такие термины как группа поддержки, групповая терапия, групповое консультирование и групповое руководство не имеют однозначного толкования. Эта же неоднозначность понимания и трактования распространяется и на классификацию психокоррекционных групп. С их точки зрения, наиболее удачной является типология, принятая Ассоциацией специалистов по групповой работе Американской психологической ассоциации (АПА), подразделяющая группы на: рабочие (группы, созданные специально для решения какой-то конкретной неп-

сихологической задачи), обучающие, консультационные, психотерапевтические (Таблица 7) [36: 54-65].

К рабочим группам относятся все группы, участники которых заняты какой-то общей деятельностью или работают над принятием совместного решения. Роль руководителя в группах такого рода состоит в том, чтобы использовать законы групповой динамики для более быстрого и более эффективного достижения намеченной цели. К этому типу групп, в частности, относятся разнообразные оргкомитеты, рабочие совещания, дискуссионные группы и т.п.

Обучающие группы обычно формируются в учреждениях системы образования или различных детских, молодежных образовательно-воспитательных и социально-педагогических центрах. В подобной работе акцент ставится на способах решения проблем, характерных для данной аудитории, и на выработке соответствующих социальных навыков. Целью проведения такого рода групп является профилактика возможных психологических проблем и отклонений. В связи с этим членам группы предоставляется информация по конкретным проблемам и оказывается помощь в принятии эффективных решений и выработке адекватного стиля поведения. Фактически – это тематический семинар с элементами тренинга. Ведущий такой группы должен ориентироваться на развитие у участников определенных социальных умений, при этом, безусловно, в группе должна быть атмосфера сплоченности и доверительности, что обеспечивает также и личностный рост участников. Такие группы обычно проводятся с большим количеством участников. Примером могут служить группы, участники которых осваивают приемы общения и навыки эффективного межличностного взаимодействия.

Консультационные группы – это тип групп, обычно называемый «групповым консультированием». Консультационные группы ориентированы на процесс, в то время как предыдущие два типа групп ориентированы на содержание. Основ-

ным инструментом достижения цели является процесс межличностных отношений внутри группы, все проблемы решаются в процессе взаимодействия, совместных переживаний и совместного обсуждения того, что происходит в группе «здесь и теперь». Такие группы рассматривают обычные, но, тем не менее, сложные жизненные вопросы, решение которых требует специфических навыков и опыта, например, проблемы развода родителей, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, ситуации нетрагических потерь, навыки общения и нормализация самооценки. Обычно подобные группы создаются в школах или психологических центрах.

Психотерапевтические группы нацелены на решение серьезных психологических проблем и ставят целью глубокие изменения в личностной сфере и в поведении участников (Таблица 8). К этой категории относятся группы лиц с асоциальным и противоправным поведением или терапевтические группы детей, переживших травмирующие жизненные события (например, смерть близких или насилие) и пр. Подобного рода группы обычно создаются в специализированных психологических центрах или клиниках. Ведущий психотерапевтической группы должен предварительно пройти курс специальной подготовки.

Таблица 7

Типы групп и их основные характеристики (по АПА)

Основные характеристики	Рабочие группы	Обучающие группы	Консультационные группы	Психотерапевтические группы
1	2	3	4	5
Конечная цель групповой работы	Постановка и решение конкретной задачи	Обучение конкретным психологическим навыкам с целью профилактики	Решение психологических проблем через организацию взаимодействия участников	Глубинные личностные изменения

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5
Средства достижения цели	Процесс принятия решения	Процесс познания	Эмоциональное погружение	Эмоциональное погружение
Основной предмет группового обсуждения	Содержание и способы решения конкретной задачи	Содержание конкретной сферы знаний и конкретных социальных навыков	Процесс взаимодействия участников друг с другом	Процесс личностных изменений
Состав участников	Все желающие, количество значения не имеет	Все желающие, количество значения не имеет	Малая группа, сформированная на основе отбора	Малая группа, сформированная на основе отбора
Время работы	Необходимое для решения поставленной задачи	Необходимое для решения поставленной задачи	3-6 месяцев	Не ограничено
Основная роль и функции ведущего	Управление конфликтами, стимулирование мозгового штурма и принятия решений	Трансляция знаний	Работа с проблемами участников группы	Работа с проблемами участников группы
Конфиденциальность	Не обязательна	Не обязательна	Обязательна	Обязательна
Ведущие групп	Широкий круг специалистов	Педагоги, социальные работники, психологи	Профессиональные психологи, прошедшие специальную подготовку	Психотерапевты, имеющие специальную подготовку и опыт групповой работы

Окончание табл. 7

1	2	3	4	5
Примеры	Рабочие совещания, дискуссионные группы, оргкомитеты и пр.	Специально созданные учебные группы профессионального самоопределения, полового воспитания и пр.	Психологические группы, работающие с проблемами развода родителей, утрат, агрессивного поведения и пр.	Психотерапевтические группы, работающие с глубинными личностными проблемами

Таблица 8

Сравнение различных типов групповой психотерапии

Параметры	Поддерживающая групповая терапия	Аналитически ориентированная групповая терапия	Психоанализ групп	Деловая групповая терапия	Поведенческая групповая терапия
1	2	3	4	5	6
Частота	1 раз в неделю	1-3 раза в неделю	1-5 раз в неделю	1-3 раза в неделю	1-3 раза в неделю
Длительность	До 6 мес.	1-3 года	1-3 года	1-3 года	До 6 мес
Первичные показания	Психи- и невротические расстройства	Невротические расстройства, пограничные состояния, расстройства личности	Невротические расстройства, личностные расстройства	Невро-и психотические расстройства	Фобии, пассивность, сексуальные проблемы
Беседа для индивидуального скрининга	Обычно	Всегда	Всегда	Обычно	Обычно

1	2	3	4	5	6
Содержание беседы	Первично– факторы окружающей обстановки	Жизненная ситуация в настоящем и прошлом, внутригрупповые отношения и внегрупповые отношения	Первично – прошлый опыт, внегрупповые отношения	Первично – взаимоотношения в группе, редко – события в прошлом с расстановкой акцентов	Специфические симптомы с фокусированием на их причине
Перенос	Одобряется позитивный перенос для обеспечения лучшего функционирования	Вызывается позитивный и негативный перенос и он анализируется	Вызывает невроз переноса и анализируется	Создаются позитивные отношения, негативные чувства анализируются	Создаются позитивные отношения, исследование переноса не проводится
Сны	Не анализируются	Анализируются часто	Анализируются и одобряются всегда	Анализируются редко	Не применяются
Зависимость	Одобряется внутригрупповая зависимость, члены в значительной степени созависят от лидера	Одобряется внутригрупповая зависимость, зависимость от лидера варьируется	Не одобряется внутригрупповая зависимость, зависимость от лидера варьируется	Одобряется внутригрупповая зависимость, зависимость от лидера не одобряется	Не одобряется внутригрупповая зависимость; сильная опора на лидера

1	2	3	4	5	6
Актив-ность терапевта	Усиление существующей защиты, активность, дает советы	Защита, заставляющая сомневаться, активность, дает советы или личностные реакции	Защита, заставляющая сомневаться, пассивность, не дает советы, без личностных реакций	Защита, заставляющая сомневаться, активность, дает личностные реакции, а не советы	Создание новых защит, активность и директивность
Интерпретация	Интерпретация бессознательных конфликтов отсутствует	Интерпретация бессознательных конфликтов	Обширная интерпретация бессознательных конфликтов	Интерпретация текущих поведенческих паттернов	Не используется
Основные групповые процессы	Универсализация, тестирование реальности	Связь, перенос, тестирование реальности	Перенос, обсуждение, катарсис, тестирование реальности	Отреагирование, тестирование реальности	Связь, подкрепление, обусловливание
Социализация вне группы	Одобряется	В основном не одобряется	Не одобряется	Поразному	Не одобряется
Цели	Лучшая адаптация к окружающей действительности	Умеренная реконструкция личностной динамики	Обширная реконструкция личностной динамики	Разрушение поведения через механизм сознательного контроля	Ослабление специфической психиатрической симптоматики

Наконец, в проблеме методологии тренинга важное место занимает вопрос о *методах тренинговой работы*. Методы, разработанные в рамках определенного направления (школы, метатеории) тренинга и специфичные для них, описаны в работах, посвященных характеристике конкретных направлений и программ тренинга [1; 3-5; 6; 8-10; 14; 16-20; 23-30; 32-34; 36-39]. Их описание достаточно объемно, и мы не будем на них останавливаться в данной работе, а уделим внимание краткой характеристике базовых, общих для всех тренингов, методов.

Подробная характеристика базовых методов тренинга предложена в работе С.И. Макшанова [17: 114-124]. Автор указывает, что отличительной особенностью тренинга являются широкие возможности по применению разнообразных методических средств, в совокупности позволяющих формировать среду, в которой становятся возможными преднамеренные изменения. Методические средства тренинга предназначены для словесной и несловесной передачи информации, создания целесообразно насыщенной информационной среды, регуляции уровня удовлетворения потребностей, вовлечения в определенным образом организованную деятельность. Широкий диапазон используемых средств (техник) относится к бесспорным преимуществам метода. Методические средства тренинга насчитывают несколько десятков техник и находятся в постоянном развитии. Широкие возможности по применению методических средств позволяют реализовывать методологические принципы системной детерминации, избыточности, реалистичности. Ведущий группы психологического тренинга, осознавая цели программы, обладает широким выбором путей их достижения с учетом развития групповой динамики, мотивации, групповых и индивидуальных пожеланий, статуса в организации, опыта работы и участия в тренинге, профес-

сиональной специфики и индивидуально-психологических особенностей участников тренинга.

Автор выделяет три группы методических средств (техник), которые применялись в профессионально-ориентированных программах тренинга: техники представления информации (функции: осознание и передача информации); имитационные техники (функция: тренировка в безопасных условиях); техники создания реальной среды (функция: действия с реальными рисками). Методические средства тренинга представлены в Таблице 9.

Таблица 9

Методические средства тренинга (по С.И. Макшанову)

Техники представления информации	Имитационные техники	Техники создания реальной среды
<ul style="list-style-type: none"> – Короткие лекции – Видеолекции – Видеоиллюстрации – Систематизированные обзоры – Программированные инструкции – Анализ оценок и самооценок – Модерация – Рисуночные методики – Дискуссия 	<ul style="list-style-type: none"> – Ролевые игры – Деловые игры – Анализ конкретных случаев – Психодрама – Социодрама – Медитация – Управляемое воображение – Визуализация – Психогимнастика – Мозговой штурм 	<ul style="list-style-type: none"> – Выполнение заданий с физическими рисками – Выполнение конкретных профессиональных процедур с реальными партнерами, оборудованием, документацией – Выполнение заданий с незнакомыми людьми – Кратковременные ротации

К средствам первой группы относятся дискуссии, лекции ведущего тренинга, систематизированные обзоры, программированные инструкции, групповой анализ оценок и самооценок, техники модерации (знаково-символического отображения процесса и результатов работы в тренинге).

Эти методические средства объединяет то обстоятельство, что их содержание, а также разнообразные варианты материализованной обратной связи заранее подготавливаются ведущим группы тренинга или специализированной организацией и в минимальной степени видоизменяются в процессе тренинга. Содержание лекций и материалы систематизированных обзоров готовятся с учетом целей и задач программы и ряда методических требований:

1) новизна информации (в плане содержания или формы подачи);

2) представление информации в разных модальностях с иллюстрированием ее в образной, метафорической и юмористической форме (доказано, что последняя рефлекторно приковывает к себе внимание). Типы юмористической коммуникации, направленной на решение проблем могут включать в себя анекдоты, шутки, юмористические истории и притчи; юмористические комментарии, неожиданные и удивляющие вопросы и замечания; юмористическое иллюстрирование подвергаемых внутренней цензуре мыслей, чувств и фактов; юмористическое оспаривание убеждений и точек зрения, выдвижение объяснений, фантазии, юмористическое представление проблем.

3) адресное представление информации с учетом потребностей группы в целом и отдельных участников.

Систематизированные обзоры представляют собой письменный текст, в котором в компактной форме представлена отвечающая целям и задачам тренинга информация. В систематизированный обзор может быть включена информация, отражающая положение дел в организации, где проходит тренинг, сведения, отражающие психологическую природу феномена, подлежащего изменению в тренинге, описания вариантов использования способов деятельности, организации принятия решений и т.д. В интересах переноса результатов тренинга систематизированные опросы переда-

ются участникам тренинга и они могут воспользоваться их содержанием впоследствии.

Программированные инструкции содержат группы заданий, относящихся к апробированию полученных в тренинге представлений в умственных действиях, а также дают возможность получения обратной связи о правильности и эффективности принятых решений и предпринятых действий. В начале и в конце инструкции приводятся образцы выполнения заданий и краткие комментарии к ним. Обратная связь в программированных инструкциях может содержаться как в информации о временных стандартах, правильности и точности выполнения отдельного задания, так и по завершении работы со всей совокупностью заданий.

Дискуссии являются одним из основных средств реализации принципа субъект-субъектного, диалогического взаимодействия. Они позволяют объективировать совокупности точек зрения на конкретную проблему, собрать информацию, выявить меру различий существующих точек зрения, создать всесторонний образ предмета обсуждения. В ведении дискуссии используются три основные стратегии: свободное ведение дискуссии, программированное и компромиссная стратегия. В процедуре дискуссии выделяются следующие шаги: определение целей и темы, сбор точек зрения, мнений, идей всех участников дискуссии, упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной информации; подведение итогов дискуссии – сопоставление ее целей с полученными результатами.

Рисуночные техники применяются в программах тренинга креативности, уверенности в себе, философии и стратегии организации, эффективной коммуникации в следующих направлениях:

- 1) диагностическое (прогностическое) применение рисунка (позволяет получить информацию о представлениях

человека о различных аспектах реальности, его индивидуальных особенностях).

2) развивающее основывается на представлениях о функциональных асимметриях головного мозга, в частности о различиях между лево- и правополушарными картинками мира. Превращение вербальных и знаковых описаний различных объектов в образ, а затем осознание полученного образа создает развивающую ситуацию – формирует навык преобразования левополушарных образов в правополушарные с их последующим осознанием.

3) терапевтическое (позволяет снять стрессовое состояние, осознать и проработать внутренние конфликты).

Вторая группа методических средств представлена ролевыми и деловыми играми, методами инцидентов, кейсов (case method), психодрамой, социодрамой, психогимнастическими упражнениями различной направленности. Имитационные техники предназначены для создания значимых для целей тренинга и конкретных лиц ситуаций, в которых участники получают возможности для апробирования новых способов поведения, приемов профессиональной деятельности, расширения ролевого репертуара, осознания особенностей принятых ими ролевых идентификаций.

К одной из первых научно обоснованных имитационных методик можно отнести предложенные Дж. Морено психодраму и социодраму. Психодрама была описана нами выше, социодрама рассматривается как метод работы с межгрупповыми отношениями и коллективными идеологиями, что имеет прикладное значение для организаций и групп. Основным отличием социодрамы от психодрамы выступают концентрация на ролях, а не на личностных проблемах участников. Социодраматическая процедура является менее травматичной, так как в ней участники принимают на себя роли отвлеченных персонажей, чем отчасти объяс-

няется ее более широкое, по сравнению с психодрамой, пространство.

Очень популярны в тренинге ролевые и операционные (деловые) игры. Основными целями деловых игр выступают развитие профессионального мышления, способности к анализу производственных ситуаций, формирование навыков принятия решений, характерных для профессиональной деятельности. Предметным содержанием деловых игр является имитация конкретных условий и динамики профессиональной деятельности. В тренинговых программах различной направленности также используются ролевые игры с элементами драматизации, основной целью которых становится смена неэффективных установок и способов поведения, через непосредственное участие в проигрывании значимых ситуаций

Особая роль в реализации принципов системной детерминации принадлежит медитативным техникам. К медитативным техникам относятся визуализация, управляемое (проводниковое) воображение (*guiding imagery*), имплозия (конфронтация в воображении). Предназначение медитативных техник – умственные действия, связанные с сосредоточением на различных образах (себя, профессиональной ситуации, партнеров, отвлеченных объектов) с целью проникновения в их сущность. Медитативные техники могут применяться во всех без исключения программах. Наиболее характерны они для тренингов креативности, уверенности в себе, идеаторной тренировки. Применение медитативных техник позволяет сформировать навыки управления латентными факторами творческого процесса и как следствие осознания и решения проблем, в том числе профессионально значимых, снижения чувствительности к стрессогенным факторам профессиональной среды, разработки индивидуальных программ деятельности и вариантов поведения, коррекции самооценки и уровня притязаний. К медита-

тивными техниками прямое отношение имеют такие феномены, как функциональная асимметрия больших полушарий головного мозга, фантазии, воображение, обращение к подсознанию.

Управляемое (проводниковое) воображение применяется преимущественно для решения проблем, связанных с профессиональными и личностными дефицитами. Воображение позволяет вводить альтернативные интерпретации профессиональной реальности и находить нестандартные выходы из затруднительных ситуаций через создание целостных, полимодальных образов проблем и осознание их сущности. Применение управляемого воображения требует наличия у участников тренинга навыков релаксации и саморегуляции. При обращении к личностным проблемам техника управляемого воображения требует соблюдения ряда условий, направленных на обеспечение психологической безопасности участников тренинга. К числу таких условий относится информирование участников о возможности сильных эмоциональных переживаний в ходе работы, о возникновении неспецифических и вызывающих дискомфорт эффектов, а также о том, что они в любой момент могут остановиться и прекратить работу.

Визуализация направлена на исследование участниками тренинга преимущественно зрительных образов, связанных с личными и профессиональными ситуациями. Применение визуализаций направлено на развитие навыков зрительного представления, осознания сущности рассматриваемых проблем, преодоления тенденции к преимущественно формально-логическим схемам описания реальности. При использовании визуализаций ведущий предоставляет участникам максимальную свободу, не сообщая им конкретных словесных описаний, а лишь организуя рассмотрение образов, возникающих в их сознании по ассоциации с предло-

женной тематикой. В большинстве описаний техники представлены следующие шаги:

1) релаксация – достигается через замедленное глубокое дыхание, чередование мышечного напряжения и расслабления, концентрацию на различных объектах и счете.

2) последовательность упражнений по визуализированию (представлению зрительных образов) предметов, абстрактного цвета, идей, образов ситуаций.

3) просмотр проектов или планов. Сопровождается зрительным представлением себя, совершающего последовательность действий во вполне конкретной профессиональной или иной ситуации.

К числу последствий применения визуализации относят повышение стрессоустойчивости, стимулирование умственной деятельности, расширение когнитивного диапазона и глубины, закрепление алгоритмов воплощения планов и проектов деятельности.

К техникам создания реальной среды относятся выполнение участниками тренинга реальных задач в группе, либо на рабочем месте, ротация и стажировка. К данной группе методических средств автор не прилагает разъясняющих комментариев.

С.И. Макшанов резюмирует, что практики используют в своей работе методические средства преимущественно первых двух групп, причисляя к ним короткие лекции (лекционные фрагменты), дискуссии, ролевые игры, психогимнастические упражнения, медитацию, управляемое воображение, визуализацию, мозговой штурм, метод кейсов, релаксационные техники, телесно-ориентированные процедуры, танец, лепку, маски, притчи, сказки, рисуночные техники, метод критических инцидентов, анализ ранних воспоминаний [17: 114-124].

Заслуживает, на наш взгляд, внимания и классификация тренинговых методов, представленная в работе

М.А. Чуркиной и Н.В. Жадько [37: 103-156]. По мнению авторов, основными критериями выбора методов в тренинге должны служить:

- соответствие задачам тренинга (адекватность и экономичность применения метода для решения поставленных задач);

- соответствие квалификации тренера (методы должны быть «по плечу тренеру»);

- соответствие уровню группы;

- соответствие размеру группы;

- учет времени тренинга.

Авторы выделяют четыре основные группы тренинговых методов:

- 1) организационные методы (направлены на диагностику ситуации, знакомство с участниками, установление раппорта);

- 2) методы информационного обеспечения тренинга (лекции, презентации, фильмы и т.п.);

- 3) методы групповой работы (деловые и ролевые игры, мозговые штурмы, аналитические сессии, дискуссии, презентации участников, упражнения и т.д.);

- 4) методы предоставления обратной связи (ответы на вопросы, удержание дисциплины, разбор и анализ заданий, подведение итогов и т.д.).

К каждой группе методов авторы приводят ряд рекомендаций и ограничений в использовании. В частности, в первой группе методов есть ограничения по использованию так называемых «разогревов» («стартеров», «энерджайзеров»). Эти методы используются в самом начале тренинга для знакомства, создания непринужденной обстановки или смены ритма / темы занятий. Авторы не рекомендуют использовать их (а тем более, злоупотреблять) в обучении взрослых, особенно в тренингах деловой направленности, так как они могут принести больше вреда для занятий, нежели поль-

зы (расхолаживать, создавать несерьезный настрой на задание и т.п.). Также для более продуктивной работы в начале тренинга нужно обязательно обсудить организационные моменты (озвучить цели и задачи, методы, правила работы), познакомиться со всеми участниками (узнать их имена, род занятий, запросы и ожидания от тренинга), согласовать и уточнить правила и ожидания, ответить на вопросы участников, касающиеся организационных и методических аспектов тренинга. Вообще для минимизации неадекватных ожиданий и фрустраций участников необходимо предварительное информирование участников о программе тренинга (до начала тренинга). Нам хотелось бы уточнить, что в тренинговой практике это обычно называют «старт-ап» группы. Небрежный «старт-ап» или его отсутствие может создать впоследствии множество проблем и мешать эффективной работе группы по решению задач тренинга.

Во второй группе методов авторы большое внимание уделяют лекциям и техническому оснащению информационной части. Тренинговая лекция отличается от академической лекции в вузе: она должна быть краткой, доступной, отличаться новизной и отражать личную позицию тренера. Подача материала должна быть живой и персонифицированной. Так же не стоит во время лекций играть в «интерактив» и вместо предоставления информации пытаться втянуть участников в дискуссию, обращаясь к ним с вопросами типа «А что вы об этом думаете?». Задача участников в этой части – выслушать тренера, а не самим рассказывать лекции и вести презентации. По мнению автора, личное общение с тренером для участников тренинга гораздо ценнее, чем просмотр видео и т.п. материалов (они могут это сделать и сами), поэтому не стоит злоупотреблять спецсредствами. Они больше нужны для информирования, произведения впечатления и «продавливания» готовых решений. Универсальным техническим средством является флипчарт,

который авторы и рекомендуют использовать в информационном обеспечении тренинга.

Что касается методов групповой работы, то здесь от тренера требуется четкая формулировка заданий (инструкций), грамотное чередование информационной и интерактивной частей тренинга, разных типов заданий и форм групповой работы. Состав рабочих подгрупп можно комплектовать по принципам случайной выборки, личной ответственности и под задачи, также рекомендуется производить изменение состава подгрупп после каждого задания (принцип ротации). Задания должны быть хорошо подготовлены заранее, и тренеру нужно быть последовательным в решении задач и реализации программы, не стоит менять требования и правила на ходу, импровизировать. Следует также дозировать вмешательство тренера в работу подгрупп по выполнению заданий, избегая слишком активного участия. Это может снизить активность и мотивацию участников думать и принимать решения самостоятельно.

Наконец, что касается предоставления обратной связи, то цель этих методов – обеспечение реакции на происходящее и демонстрация эмоциональных, этических и профессиональных приоритетов. Обратная связь носит либо одобрительный характер (в случае успеха и достижений), либо контролирующий и направляющий характер (в случае нарушения принятых правил, норм, процедур, содержательных ошибок). Обратная связь должна быть публичной (все комментарии в группу, а не в кулуарах), корректной (вежливым тоном, без грубости и оскорблений в адрес личности участников), непротиворечивой относительно позиции тренера к содержанию и процедуре тренинга. На вопросы участников о квалификации тренера и самом тренинге (его организации, содержании, методах, результатах) необходимо четко отвечать, однако если они возникают во время содержательной работы над заданиями, то лучше их обсуждение от-

ложить на время перерыва, иначе это может «убить» тренинг. Вопросы участников тренеру следует воспринимать как предоставленную возможность убедить, поддержать участников и обеспечить общее понимание в группе. Однако вопросы личного характера и не относящиеся к тематике тренинга отклоняются. Дисциплину на тренинге помогают удерживать соблюдение регламента (правил, норм) и личный пример тренера в плане организованности, поведения, отношения к работе и т.д. При анализе выполненных заданий и обсуждении итогов ключевыми моментами являются компетентность тренера, обоснованность, аргументированность и корректность его оценочных суждений.

РЕЗЮМЕ

Цель тренинга и ожидаемые эффекты тренинговой работы определяются выбором парадигмы тренинга, а также выбором научного направления тренинга (психологической метатеории, научного подхода, школы) с соответствующими данному направлению методами, техниками, позицией тренера, отношением к клиенту и т.д.

В методологии тренинга традиционно выделяют две парадигмы: поведенческие (бихевиоральные) и интрапсихические (личностные) тренинги. Поведенческие тренинги направлены на формирование и развитие различных умений; они сконцентрированы на обучении и коррекции поведения. Типичными методами таких тренингов являются репетиции поведения (демонстрация модели, репетиция, позитивное или негативное подкрепление), домашние задания по отработке навыков, релаксационный тренинг, систематическая десенсибилизация, когнитивное реструктурирование и др. К поведенческой парадигме относят такие направления групповой тренинговой работы как Т-группы, тренинг умений, телесная терапия, танцевальная терапия, НЛП (нейролингвистическое программирование), психодрама.

Интрапсихические тренинги сконцентрированы на личности в широком смысле, могут часто подразумевать психотерапевтическую работу или быть направлены на самопознание, личностный рост и т.п. Типичными методами интрапсихических тренингов являются интерпретация, осознание, вербализация ощущений и эмоций, дискуссии, техники работы с эмоциями, защитными механизмами, субличностями и сторонами своего «Я», создание творческой продукции и др. Ко второй парадигме относят такие направления тренинга как группы встреч, гештальтгруппы, транзактный анализ, психоанализ, психосинтез, арттерапия.

Также на основании положения И.В. Вачкова об уровне концепции профессионального самоопределения тренера и понимания парадигмы тренинга в контексте взаимоотношений трех переменных (тренер, клиент и взаимодействие между ними с позиции категорий субъекта и объекта), можно выделить четыре парадигмы тренинга: 1) дрессура; 2) репетиторство; 3) наставничество; 4) развитие субъектности. Работа в определенной парадигме предполагает согласованность на всех уровнях профессионального самоопределения тренера (соответствие друг другу образа мира, модели человека, психологической метатеории, стратегий и алгоритмов, техник тренинговой работы). Каждая парадигма имеет свои преимущества и ограничения, в зависимости от сферы ее применения.

В классификациях видов тренинга (тренинговых групп) выделяют различные основания. Тренинги разделяют по критерию выраженности психотерапевтической или обучающей направленности (Дж. Джибб, К. Аргирис), аффективной или рациональной ориентации, центрации на руководителе или участнике (К. Рудестам). По критерию направленности и характеру источника информации о своем «Я» выделяют тренинговые группы, направленные на личностный рост, на изменения в межличностных, организационных или профессиональных отношениях (П. Бэйченен и Дж. Рейсел). В классификации Американской психологической ассоциации описаны рабочие тренинговые группы (решение непсихологической задачи), обучающие, консультационные, психотерапевтические группы. Многие авторы классифицируют тренинги по их содержательной направленности (метатеории): психоаналитический, гуманистический, телесно-ориентированный подходы, психодрама, НЛП, гештальттерапия и др.

Среди базовых методов тренинга выделяют организационные методы (направленные на знакомство, разогрев,

диагностику), информационные методы (лекции, презентации, видеоматериалы, флипчарт и др.), методы групповой работы (упражнения, игры, дискуссии, медитации и др.), методы предоставления обратной связи (ответы на вопросы, удержание дисциплины, разбор и анализ заданий, подведение итогов, рефлексия). Помимо базовых методов, в разных направлениях тренинга используются специфичные для каждого конкретного направления методы и техники.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К РАЗДЕЛУ

- 1) Охарактеризуйте суть двух парадигм тренинга: поведенческой и интрапсихической. Дайте примеры направлений тренинга внутри каждой парадигмы.
- 2) Изучите Таблицу 2, в которой представлены популярные направления тренинговой работы (авторы подхода, основные положения и специфика работы, методы и техники, задача тренера). Выберите любые два направления, подготовьте доклад по ним, используя дополнительную литературу.
- 3) Изучите характеристику популярных тренинговых групп, данную К. Рудестамом и И.В. Вачковым. Подготовьте доклад по популярным за рубежом Т-группам и группам встреч.
- 4) Ознакомьтесь с концепцией методологии тренинга И.В. Вачкова, дайте краткую характеристику выделенных им четырех парадигм тренинга согласно предложенным автором критериям.
- 5) Изучите различные классификации тренинга, составьте сводную таблицу видов тренинга по разным основаниям (основание / критерий, автор(ы), виды тренинга).
- 6) Назовите базовые методы и техники тренинговой работы, дайте краткую характеристику каждому методу.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТРЕНИНГОВЫХ ГРУПП

Особенности функционирования тренинговой группы.

Формирование тренинговой группы.

Состав, размер и режим работы тренинговой группы.

Гомогенность и гетерогенность состава.

Групповая динамика. Этапы развития группы в тренинге.

Роли в группе. Понятие лабилизации

В характеристике и объяснении особенностей *формирования и функционирования тренинговых групп* специалисты традиционно опираются на исследования и теории в этой области А. Адлера, К. Левина, Дж. Морено, С. Краптохила, И. Ялома, К. Рудестама и других. Анализ научной литературы показывает, что основные исследования особенностей формирования и функционирования тренинговых групп опираются на опыт психотерапевтической групповой работы [16; 29; 36]. Как отмечают И.А. Фурманов и Н.В. Фурманова, в описании групповых феноменов разные исследователи делали акцент либо на групповых феноменах, либо на индивидуальных психических проявлениях: «Тесно связанным с практикой групповой психотерапии было представление о том, что межличностное взаимодействие в группе может отражать внутриспсихические конфликты ее членов, а также сопровождаться проявлением групповых процессов. Хотя вплоть до настоящего времени нет общей теории для обоснования групповой работы, большинство психотерапевтов сочетает представления о групповой динамике с идеями межличностного взаимодействия и индивидуальной психологии» [36: 9].

Авторы уделяют большое внимание анализу научных психологических направлений, внесших вклад в исследование *проблемы функционирования психотерапевтической группы* [29: 50; 36: 9-17]. В частности, ученые обращаются к теориям общегруппового подхода (В. Бион, Г. Эзриел, З. Фоулкс, Т. Френч), межличностного подхода (И. Ялом, Х. Келман), внутриспсихического (С.Р. Славсон) и интегративного подходов (Х. Даркин, Г. Глетзер, Д. Густафсон, Л. Купер, О. Кернберг, М. Хоровиц) (Таблица 10).

Фактор *отбора участников в тренинговую группу* во многом является залогом успешности и эффективности всего тренинга. Обратимся к опыту групповых психотерапевтов, составивших ряд рекомендаций и ограничений по *составу, размеру и режиму работы* психокоррекционной группы в результате многолетней практики. На данные положения ориентируется большинство современных тренеров при формировании тренинговых групп любого направления.

И.А. Фурманов и Н.В. Фурманова определяют психокоррекционную группу как искусственно созданную (лабораторную) малую группу, объединенную целями межличностного исследования, личностного научения и самораскрытия. Это неструктурированное взаимодействие здесь и теперь, при котором участники изучают происходящие с ними процессы межличностного взаимодействия в данный момент и в данном месте. М. Лэкин выделяет следующие процессы и признаки, характерные, по его мнению, для психокоррекционной группы:

- облегчение выражений эмоций;
- возникновение ощущения принадлежности к группе;
- обязанность самораскрытия;
- апробирование новых навыков поведения;
- санкционированная группой свобода межличностного общения (межличностные сравнения);
- разделение с формальным лидером ответственности за руководство группой.

**Подходы к исследованию особенностей психотерапевтических групп
(по И.А. Фурманову, Н.В. Фурмановой)**

Теория, авторы, ключевые понятия	Основные положения
1	2
<p>Группа как единое целое (Вильфред Бион) Основные понятия: рабочая группа, базисные устремления (группы зависимости, бегства и борьбы, спаривания), валентность</p>	<p align="center">Общегрупповой подход</p> <p>Рабочая группа направлена на решение общих задач, при этом постоянно испытывает на себе негативное влияние со стороны базисных устремлений: зависимости (стремление к безопасности и поиск поддержки лидера), бегства и борьбы (уклонение от трудностей и решения задач), спаривания (образование альянсов и развокры о будущем). Групповая работа понимается как процесс, на одних этапах которого преобладают феномены, свойственные группе базисных устремлений, а на других – свойственные рабочей группе. Теория подчеркивает значимость отношений членов группы с лидером и друг с другом, осущестляемых на архаическом уровне, однако не анализирует межличностные отношения. Основная задача психотерапии – создание условий, в которых члены группы могли бы осознать проблемы в своих ранних отношениях с авторитетными для них фигурами и освободиться от зависимости от них путем понимания своих базисных устремлений. В результате члены группы могут научиться строить более гармоничные и равноправные отношения</p>

<p>1</p> <p>Психоаналитическая групповая психотерапия (Генри Эзриел)</p> <p>Основные понятия: обычная групповая напряженность, желанные / избегаемые / губительные отношения</p>	<p>2</p> <p>Людам свойственно вытеснять сложные переживания и избегать конфронтации с неосознаваемыми фантазиями благодаря установлению отношений с объектами, помогающими отгородиться от неосознаваемых фантазий (желанные отношения). Желанные отношения устанавливаются для того, чтобы не включиться в избегаемые отношения (влекущие переживание несчастья и установление губительных отношений). Обычное групповое напряжение (групповой конфликт) неосознанно возникает, когда клиенты пытаются устоять один из трех типов отношений. Переживаемое на латентном уровне напряжение нарастает и проявляется в отношениях членов группы. Члены группы могут ничего не говорить, но неосознанно и без слов идентифицируются друг с другом («коммуникация в силу близости»). По мере развития этого процесса в контексте «здесь-и-сейчас» психотерапевт указывает членам группы на имеющееся напряжение и роль каждого члена группы в его усилении. Успешные интерпретации позволяют участникам почувствовать себя свободнее и с большей эффективностью включаться в избегаемые отношения. Благодаря этому активнее проявляются связанные с прошлым ассоциации и воспоминания</p>
--	--

1	2
<p>Групповой анализ (Зигмунд Фройд)</p> <p>Основные понятия: фигура и фон, открытая система, резонанс, зеркальное отражение «Я»</p>	<p>Сочетание психоаналитических представлений с гештальт-подходом. Изучение переживаний членов группы не может быть успешным без учета внутригрупповых отношений, поскольку все люди являются частью сложных систем, представленных различными социальными группами (особенно семьей). Индивидуальная психология выступает в качестве фигуры, а группа – в качестве фона, и во внимании психотерапевта нуждается весь «гештальт» – как члены группы, так и группа в целом. Психотерапевт активно участвует в групповых процессах и помогает членам группы посредством использования интерпретаций активизировать внутригрупповые коммуникативные процессы. При этом он должен принимать во внимание разные уровни психического развития членов группы, обуславливающие многообразие форм внутригрупповых отношений: уровень нынешних взрослых отношений; уровень отношений индивидуального переноса; уровень проецируемых и разделяемых чувств и фантазий, часто происходящих из ранней, довербальной стадии развития; уровень архетипических универсальных образов. Группа позволяет обнаружить сходства и различия благодаря тому, что ее члены могут увидеть свое отражение в других. Временами отдельные участники формулируют мысли всей группы; в другие моменты группа отражает индивидуальные потребности того или иного члена</p>

1	2
<p>Групповой фокальный конфликт (Томас Френч, Дороти Витакер, Мортон Либерман)</p> <p>Основные понятия: возмущающий фактор, реактивный мотив, разрешение конфликта, разрешительная и ограничительная групповая культура</p>	<p>Почти все высказывания, а также поведение членов группы в ходе сессии связаны с их попыткой разрешить внутригрупповой конфликт. В процессе групповой работы происходит актуализация потребностей членов группы (возмущающий фактор), однако они не могут их открыто продемонстрировать из-за страха негативных последствий (реактивный мотив); поэтому эти потребности проявляются в компромиссной форме (разрешение конфликта). По мере интеграции группового конфликта начинается проявляться материал более глубокого уровня, интерпретация которого дает клиентам возможность осознать ранее неосознаваемые проявления своей личности. Психотерапевт должен прилагать к соответствующим групповым интерпретациям, способным затронуть каждого члена группы, включая и тех, кто не участвует в обсуждении. В ситуации фокального конфликта группа может использовать разрешительные или ограничительные приемы (культуру). Разрешительная групповая культура создает такие условия, в которых члены группы могут осознать и преодолеть привычные деадаптивные паттерны (ощущение безопасности делает возможной глубокую проработку конфликтов). Если же для членов группы условия кажутся небезопасными, они могут попытаться изменить групповую культуру, используя привычные для себя защитные маневры, тем самым способствуя возникновению в группе нового конфликта. Успешные интерпретации ведут к изменению используемых группой способов разрешения конфликта и созданию более безопасной групповой культуры, способствующей достижению терапевтических эффектов</p>

1	2
<p>Теория межличностного научения (Ирвин Ялом)</p> <p>Основные понятия: обратная связь, самонаблюдение, перенос, инсайт, групповая сплоченность, групповая динамика</p>	<p>Межличностный подход</p> <p>Основным фактором психотерапевтических изменений является групповое взаимодействие, происходящее в контексте «здесь-и-сейчас». Благодаря получению опыта группового взаимодействия клиенты приходят к осознанию дезадаптивных коммуникативных паттернов и искаженной восприятия, вызывающих нежелательные реакции со стороны окружающих. Основными способствующими научению механизмами являются обратная связь и самонаблюдение. Перенос и инсайт являются составными элементами межличностного научения. Для достижения терапевтических изменений достаточно инсайта на трех уровнях: осознание клиентом того, как его воспринимают другие члены группы, осознание особенностей своего поведения при взаимодействии с другими; понимание клиентом того, почему он именно так поступает во взаимоотношениях с другими. Роль психотерапевта заключается в создании соответствующей групповой культуры, в которой поведение членов группы в ходе их взаимодействия может быть подвергнуто анализу. Фокусируя свое внимание на формировании групповой сплоченности и соответствующих норм, групповой психотерапевт создает социальную систему. Чем выше уровень группового сцепления, тем эффективнее обратная связь</p>

<p>1</p> <p>Теория социального влияния (Харви Келман)</p> <p>Основные понятия: <i>податливость, идентификация, присвоение</i>, корригирующие эмоциональные переживания</p>	<p>2</p> <p>Групповая терапия рассматривается как «ситуация социального влияния». При этом решающими для любой группы оказываются три процесса: <i>податливость, идентификация и присвоение</i>: 1) члены группы податливы влиянию руководителя и других участников и включению в терапевтическую работу; 2) участники идентифицируют друг с другом и с руководителем группы (идентификация происходит, когда участники стремятся к установлению желательных взаимоотношений в группе); 3) участники присваивают групповой опыт. Присвоение осуществляется через «корригирующие эмоциональные переживания», вытекающие из работы с эмоциональными проблемами участников и их решения. В успешно работающих группах происшедшие изменения распространяются на внешний мир. Для генерализации изменений недостаточно простой податливости групповым правилам и нормам: необходимо присвоение выученного. Более того, члены группы должны опробовать новые действия (податливость), встать на позицию группы и руководителя (идентификация) и применять терапевтический подход к специфическим ситуациям реальной жизни (присвоение). На этих последних стадиях психотерапевт служит ролевой моделью, устанавливает нормы и руководит, а члены группы поддерживают процесс и образуют репрезентативный микрокосм общества</p>
--	--

1	2
<p>Индивидуальный анализ в группе (Сэмюэл Славсон)</p> <p>Основные понятия: групповая динамика, либидозные регрессивные переживания, группообразующие регрессии, регрессии переноса, вертикальные и горизонтальные переносы</p>	<p>Внутрипсихический подход</p> <p>Значимость внутрипсихических конфликтов, использование психоаналитической модели в групповом психотерапевтическом контексте. Проявления групповой динамики рассматриваются как связанные с сопротивлением и поэтому становятся предметом психотерапевтического воздействия. В группе создаются условия для переживания регрессивных состояний, что позволяет анализировать переносы и сопротивление. Регрессивные переживания анализируются с использованием представлений о либидозных феноменах, объектных отношениях и когнитивном развитии. Группа создает уникальные возможности для проявления вертикальных (связанных с родителями) и горизонтальных (связанных с сиблингами) переносов. Присутствие других членов группы способствует проявлению переносов и того, и другого типа и является и источником дополнительной аффективной стимуляции, позволяющей анализировать ассоциации, воспоминания и чувства членов группы. Групповой психоаналитик помогает клиентам осознать скрытые мотивы, лежащие в основе их взаимодействия, интерпретирует неосознаваемые процессы клиентов, а также их отношения с самими собой и переживания. Психотерапевт старается не допускать, чтобы один из членов группы оказывался в центре внимания, и переводит внимание с одного клиента на другого. Он пытается обнаружить связанный с переносами и защитами материал, интерпретация которого наиболее оправдана в тот или иной момент</p>

1	2
<p>Групповые психодинамические представления (Хелен Даркин, Генриетта Глетзер, Джеймс Густафсон, Лоуэлл Купер)</p> <p>Основные понятия: индивидуальный психоанализ, перенос, воспоминания, осознанный / неосознанный план действий</p>	<p>Интегративный подход</p> <p>Попытка интегрировать теории индивидуальной и групповой психотерапии (интеграция индивидуальной психоаналитической теории с анализом групповой динамики (Х. Даркин, Г. Глетзер); теории об индивидуальном поведении членов группы с представлениями о групповой динамике (Дж. Густафсон, Л. Купер)). Вторая модель ориентирована на психический рост, поскольку подчеркивает значимость опыта межличностного взаимодействия для достижения изменений в поведении человека. Индивиды включаются в группу с осознанными и неосознанными ожиданиями относительно того, что может быть для них опасным и безопасным. Клиенты используют серию проверок (связанных с осознанным или неосознанным планом действий), для того чтобы определить, насколько безопасно могут чувствовать себя в групповой ситуации. Если ситуация для них приемлема, они делают попытку «выдать» прежде удерживаемую информацию, но стремятся творить в рамках подгрупп, поскольку это связано с большей безопасностью</p>

1	2
<p>Иерархическая интеграция (Отто Кернберг, Марк Хоровиц)</p> <p>Основные понятия: общегрупповые интервенции, объектные отношения, диадические и триангулярные конфликты, внутриспсихический/интерперсональный подход</p>	<p>Разработаны на основе общегруппового подхода и теории объектных отношений. Общегрупповые интервенции позволяют воздействовать лишь на одну группу невротических расстройств (связанных с преэдипальной фазой развития). В отличие от этих расстройств переносы индивидуального характера, так же как и сопротивления, связаны с более зрелыми фазами развития, т. е. объектными отношениями, а потому проявляются главным образом в диадических и триангулярных конфликтах. Групповой психотерапевт может выбирать интервенции, в большей степени подходящие конкретной группе и отвечающие уровню развития ее членов (О. Кернберг). Групповой психотерапевт должен сочетать общегрупповой, внутриспсихический и интерперсональный подходы на основе использования иерархической системы, благодаря чему он может всесторонне оценивать возможность членов группы. Подход подчеркивает значимость взаимодействия и сотрудничества между групповым психотерапевтом и каждым членом группы. В большинстве случаев члены группы понимают комментарии психотерапевта по поводу своего поведения прежде, чем понимают его комментарии по поводу внутrigрупповых отношений. (М. Хоровиц)</p>

Психокоррекционные группы, так же как и другие малые группы, могут быть центрированы преимущественно на руководителе (группа тренинга умений) или на членах группы (группа встреч). Среди психокоррекционных групп выделяют:

- группы для решения проблем;
- группы для обучения межличностным взаимоотношениям (группы подготовки бизнесменов, руководителей);
- группы роста (самосовершенствования);
- терапевтические группы.

Такие скрытые факторы, как социальное влияние и давление партнеров, повседневно ощущаемые в любой малой группе (на работе, в семье), проявляются и в психокоррекционной группе. Принципиальное преимущество психокоррекционной группы – это возможность получения по законам обратной связи эмоциональной поддержки от участников группы, имеющих общие проблемы и общие цели. В группе человек чувствует себя принимающим и принятым, доверяющим и пользующимся доверием, заботящимся и окруженным заботой, помогающим и получающим помощь. В такой обстановке взаимопонимания и взаимодействия облегчается процесс разрешения межличностных конфликтов, возникающих вне группы. Человек пробует и осваивает новые навыки поведения, у него появляется возможность экспериментировать с различными стилями межличностных отношений. Психокоррекционная группа может облегчить процесс самоисследования и самопознания, проверить посредством группового мнения уровень самооценки, реальность собственных притязаний.

В качестве наград или детерминант групповой сплоченности, которые имеют отношение к отбору клиентов для групповой терапии, И. Ялом предлагает следующее:

- 1) восприятие участниками группы как места, где они могут удовлетворить свои личные потребности, т. е. достигнуть цели в терапии;

2) получение удовлетворения от отношений с другими участниками группы;

3) получение удовлетворения от участия в выполнении задач группы;

4) получение удовлетворения (гордости) из членства в группе в противовес неудовольствию внешним миром.

При выполнении этих условий, как правило, участники останутся довольными своими группами, будут тяготеть к ним и, по всей вероятности, останутся в них. Отсутствие или негативная оценка любого из названных факторов может перевесить положительную ценность остальных и привести к уходу клиента из группы [36: 18-21].

В этой связи К. Рудестам отмечает, что лучший диагностический показатель успешного участия в группе – это поведение участников на начальных групповых занятиях. Популярность человека в группе – один из немногих предсказателей успешного группового опыта. Популярные участники интересуются взаимоотношениями в группе и показывают высокую степень личного самораскрытия и активности. Причины, по которым участники покидают группы, могут быть связаны с изменением места жительства, трудностями со временем или потерей интереса. По И. Ялomu, основные причины – это внешние факторы (проблемы, не связанные с группой), хотя терапевты часто трактуют это как бегство от неприятных эмоций, которые испытывает участник в группе, или как рационализацию с целью избежать страха агрессии, самораскрытия или близости. Также причинами могут стать внутригрупповые различия, нереалистичные ожидания участников, боязнь испытать неблагоприятное эмоциональное воздействие проблем других участников, которое могло бы привести к психическим срывам [29: 25-26].

Согласно И.А. Фурманову и Н.В. Фурмановой, в психотерапевтической группе возникают следующие типичные проблемы и трудности:

- предвзятые представления клиентов по поводу групповой терапии (неадекватные ожидания, представления оценочного характера, страх необходимости самораскрытия перед группой);
- проявления агрессии;
- монополизация времени группы отдельными участниками;
- манипулирование вниманием;
- сопротивление;
- застенчивость;
- нарушение конфиденциальности;
- споры и ссоры, плач участников;
- образование группировок;
- отсроченность результатов и эффектов [36: 31-41].

Создавая *группу*, психотерапевт организывает ее как *открытую или закрытую*. В открытой группе поддерживается постоянная численность участников за счет замены покинувших ее клиентов новыми. Открытые группы функционируют в течение неопределенного отрезка времени, несмотря даже на то, что порой через год-два состав участников полностью обновляется, а на смену прежнему ведущему приходит другой. Закрытая группа, начав работу, не принимает новых участников, а количество сессий в ней заранее определено. Большинство закрытых групп представляют собой краткосрочные терапевтические группы, собирающиеся еженедельно в течение шести месяцев или менее. Практика показывает, что в долгосрочных закрытых группах возникают трудности с поддержанием стабильности состава. Формат долгосрочной закрытой группы целесообразен и эффективен в условиях, гарантирующих значительную стабильность, например в тюрьме, в психиатрической клинике, в амбулаторной группе. По результатам исследований С. Кратохвила, в закрытой группе психотерапевты в значительной мере идентифицируются с группой, их на-

строение созвучно настроению группы, они с большей эмоциональностью вовлечены в ее работу и более ответственны, также средняя активность пациентов всегда значительно выше, чем в открытых группах [16: 154; 36: 23-24].

Длительность и частота групповых встреч варьируется в среднем в пределах от 80-90 минут до двух часов. Большинство групповых терапевтов сходятся во мнении, что в группах требуется, по крайней мере, 60 минут для «разогрева», разворачивания и проработки основных тем сессии, но после двух часов работы эффективность снижается: группа устает, начинает повторяться и работать с меньшей отдачей, растет и утомление терапевта. По той же причине не рекомендуется проводить более одной групповой сессии в день. Частота групповых встреч варьируется от одного до пяти раз в неделю. И. Ялом считает оптимальным вариант встреч два раза в неделю (это увеличивает интенсивность и создает чувство непрерывности). Группы, участники которых встречаются один раз в неделю, часто страдают от того, что интервал между собраниями получается чересчур длинный [36: 23-24].

Следует заметить, что для современного тренинга характерен скорее иной формат – формат погружения (марафона), когда группа работает в среднем по 6-8 часов ежедневно в течение 3-5 дней (иногда до двух недель с одним или двумя выходными, как, например, в методическом тренинге – тренинге тренеров). Формат сессий по 1,5-2 часа 2-3 раза в неделю в течение длительного времени, заимствованный из психотерапевтической практики, сегодня используется при ведении тренинговых занятий не терапевтической (обучающей, развивающей) направленности. Это используется либо в образовательных учреждениях (например, в работе с подростками, которые в силу возраста не могут выдержать формат погружения), либо в работе со взрослыми людьми, которые не могут себе позволить формат погруже-

ния в силу занятости. В этой связи среди современных специалистов принято разделять термины «тренинговые занятия» и «тренинг». Тренинг все-таки предполагает работу группы в более интенсивном режиме (в формате погружения в течение 3-х и более дней), проявления групповой динамики и т.п.

Состав группы определяется направленностью, формой и содержанием предполагаемой работы (группа встреч, группа умений и т.п.). Важный вопрос, который приходится решать, например, психотерапевту при формировании группы – это вопрос о *показаниях и противопоказаниях для участников* групповой психотерапии. И.А. Фурманов и Н.В. Фурманова указывают, что обычные жизненные трудности легко преодолеваются «разговорной» терапией (К. Роджерс); при изолированных симптомах (фобиях) более целесообразна поведенческая психотерапия; характерологические нарушения легче корригируются гештальттерапией или с помощью психодрамы; при алкоголизме и наркоманиях более эффективна недирективная групповая психотерапия. Противопоказаниями для групповой психотерапии являются низкий интеллект, психозы, тяжелые формы психопатий [36: 21-22].

К. Рудестам считает, что, в зависимости от ориентации и функции групп, их участниками могут быть как люди относительно хорошо приспособленные, эмоционально стабильные, например, студенты колледжей, стремящиеся к лучшему познанию себя и к личностному росту, так и люди, нуждающиеся в психокоррекции эмоциональных и поведенческих нарушений. Для большинства групп наиболее удачные кандидаты – психически здоровые люди, чья психологическая защита низка, а способность к научению высока. Практически же для участия в группе подходят люди со средним уровнем интеллекта. Автор полагает, что предварительная диагностика по отбору кандидатов малоэффективна, так

как результативность групповой психотерапии зависит как от типа группы, так и от личности психотерапевта. В целом люди со значительными психическими отклонениями, психически незрелые, нечувствительные к другим и неспособные к самоконтролю неблагоприятно влияют на групповой процесс и являются не подходящими для группового опыта. Не показана групповая работа для остро депрессивных больных; одержимых мыслью об убийстве социопатов; для лиц, которые под давлением критики становятся слишком тревожными или слишком агрессивными; для лиц, демонстрирующих в напряженной ситуации столь сильные чувства к другим участникам группы, что те ощущают себя преследуемыми; лиц с низкой самооценкой, которые постоянно ждут успокоения [29: 25-27].

С.И. Макшанов приводит следующие причины невключения людей в группу на основе опыта практической работы различных тренеров: низкая мотивация; близкое родство (знакомство); ригидность; выраженные акцентуации шизоидного или возбудимого типа; наличие иной, чем у большинства группы специальности (для тренинга специальных умений); отклонения от психической нормы (психопатизация); количественный критерий (больше 14 участников); плохое актуальное соматическое состояние; негативное отношение со стороны участников группы; отношения непосредственного подчинения; возраст (старше 60 лет); существенно сниженный интеллектуальный потенциал; сексуальная девиация; резкий контраст профессиональной компетентности или личностного развития [17: 138].

И.В. Вачков утверждает, что участниками тренингов могут становиться практически все люди, не страдающие тяжелыми психическими расстройствами (это может спровоцировать у последних рецидивы). Автор не считает психодиагностику для предварительного отбора участников в группу обязательной, ведь в практике сплошь и рядом от-

существует такая возможность. И.В. Вачков также подвергает сомнению позицию некоторых тренеров, которые считают недопустимым включение в одну группу людей, находящихся за ее пределами в служебных или каких-либо иных отношениях (кроме ситуации семейной терапии). При работе в таких группах перед ведущим появляются дополнительные трудности, связанные с необходимостью преодоления сложившихся стереотипов отношений, однако возникают и преимущества, например, более длительный эффект тренинга по окончании психологической работы за счет взаимного «подкрепления» участников, что невозможно в группах, распадающихся по завершении тренинга [9: 48-49].

По *численному составу группы* методологи разных направлений тренинговой работы тоже в целом единодушны. И.А. Фурманов и Н.В. Фурманова пишут, что психотерапевтические группы могут быть большими (до 30 человек) и малыми (3-4 человека). Когда группа слишком велика, возникает тенденция к обособлению отдельных подгрупп со своими интересами и обратными связями. Такие группы трудноуправляемы, а их терапевтический эффект низок. Если группа слишком мала, то резко снижается интенсивность межперсональных взаимодействий. Такая группа скорее напоминает группу клиентов, пришедших на консультативный прием. Большинство отечественных и зарубежных психотерапевтов отдают предпочтение группам из 8-12 человек. Такие группы достаточны, чтобы обеспечить эмоциональную близость ее участников и создать между ними обратную связь. Если численность психотерапевтической группы составляет более двенадцати человек, желательно привлечение ассистента руководителя (ко-терапевта) [36: 22].

К. Рудестам также пишет, что четыре человека – минимум для жизнеспособной группы. В крайнем случае, занятия могут проводиться и более чем с пятьюдесятью участниками. Однако с увеличением численности членов группы

возникает тенденция к неэффективному использованию времени занятий, возрастает вероятность появления подгрупп, а когда группа слишком мала, она перестает действовать как группа, ее участники оказываются вовлеченными в индивидуальное консультирование или психотерапию в групповых условиях. Для терапевтической группы оптимальным является состав из восьми человек («правило восьми» П. Келлермана) [29: 27-28].

И.В. Вачков считает, что состав и структура группы зависят от ее цели. Тренинги, акцентированные на обучение, могут допускать большее число участников, чем тренинги, целью которых в первую очередь является личностное развитие. Оптимальным принято считать двенадцать участников. Такое количество дает возможность свободного взаимодействия каждого с каждым; кроме того, имеет организационные преимущества: двенадцать делится на два, три, четыре, что позволяет создавать разнообразные подгруппы. При проведении многих упражнений, требующих работы в парах, «тройках», «четверках», ведущий может столкнуться с проблемой нехватки людей в подгруппах. В таких случаях перед тренером возникает вопрос: либо проводить упражнение в неравных для подгрупп условиях, либо самому заменять недостающего участника (что не всегда является приемлемым в силу организационных, психологических и прочих обстоятельств). Если участников оказалось больше двенадцати, то лучшим вариантом можно считать группу из пятнадцати человек. В традиционной тренинговой группе нежелательно число участников, превышающее восемнадцать человек, это ведет к резкому снижению уровня продуктивной обратной связи, уменьшению времени, уделяемого каждому участнику, исчезновению условий для проявления активности каждого человека. Неудобство большого числа членов группы особенно заметно при фиксации вре-

мени, затрачиваемого на групповую рефлексию после проведения упражнений: правомерно ли тратить на высказывание группой в двадцать пять человек своих чувств и мыслей около часа при длительности упражнения семь-восемь минут? И это при условии, что каждый будет говорить только по две минуты. Не говоря уже о том, что это очень утомительно для всех; последний участник, дождавшись своей очереди, будет испытывать только раздражение, а вовсе не эмоции, пережитые во время упражнения [9: 49-50].

По однородности состава (демографическим, личностным и клиническим критериям) группа может быть *гомогенной (однородной)* и *гетерогенной (неоднородной)*. Специалисты сходятся во мнении, что сам по себе фактор однородности состава нейтрален, и превращение его в преимущество или недостаток зависит от цели и продолжительности тренинга. И.А. Фурманов и Н.В. Фурманова указывают, что гомогенные группы лучше всего подходят для решения конкретных проблем и обсуждения конкретных ситуаций в группе лиц со схожими проблемами. Гетерогенные группы более целесообразны в тех случаях, когда необходимы более длительные сроки психотерапии, связанные с коррекцией личностных расстройств и нарушений поведения (Таблица 11) [36: 22-23].

Т. Высокинська-Гонсер считает, что вопрос однородности состава непринципиален, оптимальный состав участников должен быть таким, чтобы они, несмотря на свои различия, могли вести между собой дискуссии. Различия между участниками не должны быть значительными, иначе возникают подгруппы, стремление к обособленности, и наблюдается стигматизация. Когда фактор подобия представляется существенным элементом, показана большая однородность группы. Она позволяет уменьшить двузначность и свести угрозу до уровня толерантности членов группы и психотерапевта.

Преимущества и ограничения гомогенной и гетерогенной группы (по И.А. Фурманову и Н.В. Фурмановой)

Группа	Преимущества	Ограничения
гомогенная	<ul style="list-style-type: none"> – быстрее достигается групповая сплоченность; – члены группы быстрее и легче начинают оказывать поддержку друг другу и посещают занятия более регулярно; – быстрее достигается положительный эффект от работы; – участники группы делятся друг с другом повседневными проблемами, и это помогает им понять, что они не одиноки в своих переживаниях. 	<ul style="list-style-type: none"> – слишком большое сходство мешает участникам увидеть разнообразие форм поведения и освоить новые навыки; – взаимодействие между членами группы может быть слишком поверхностным; – большое сходство участников препятствует возникновению конструктивных противоречий между ними и пониманию существующих индивидуальных и прочих различий между людьми.
гетерогенная	<ul style="list-style-type: none"> – участники группы имеют возможность ознакомиться с самыми разнообразными мнениями по поводу обсуждаемых проблем и увидеть различные формы поведения в одних и тех же ситуациях; – участники группы могут получить важную для них обратную связь от людей, не похожих на них самих; – больше возможностей для коррекции неадекватного восприятия себя и окружающих. 	<ul style="list-style-type: none"> – для получения видимых результатов групповой работы требуется больше времени; – сплоченность группы достигается большими усилиями (обычно за более длительное время, чем могут предоставить для работы учреждения образования); – в начале работы существует опасность конфликтов, поскольку людям трудно быстро наладить взаимодействие.

Там, где имеются резервы и соответствующее состояние пациентов, фактор разнообразия может значительно обогатить и углубить психотерапию. Среди достоинств гомогенной группы психотерапевты (С. Славсон, Х. Каплан, В. Фурст и др.) указывают ускорение инсайта и катарсиса, уменьшение сопротивления и проявлений деструктивного поведения; в ней гораздо реже создаются подгруппы. Гетерогенные группы (А. Вольф, Е. Шварц) обеспечивают более глубокую психотерапию, всестороннюю «проверку действительности», более быстрое формирование внутригруппового «переноса» [16: 152-153].

К. Рудестам подчеркивает, что для групп с коротким курсом занятий, а также тех, чьей функцией является эмоциональная поддержка людей, желательна гомогенность состава. Группам с более длительным курсом занятий, цель которых – выработать межличностное понимание, полезна большая гетерогенность [29: 28].

И.В. Вачков по этому поводу пишет, что однородные по своему составу группы изначально более склонны к сплоченности, психологическая атмосфера в них более комфортна, люди чувствуют себя более свободно и раскованно. Однако главным недостатком гомогенных групп является недостаточная почва для споров. Это приводит к снижению групповой динамики, к отсутствию противоречий и конструктивных конфликтов, порой являющихся необходимыми для успешной работы группы. Вред группе может нанести слишком большая разница в возрасте участников (нежелательно объединять в одной группе лиц старше пятидесяти лет и младше восемнадцати), в уровне их образования и интеллекта, в социальном статусе и жизненных позициях. Это вносит дискомфорт и препятствует самораскрытию участников. Особенно деструктивно влияют на работу группы ситуации, когда один человек резко отличается по каким-то параметрам от других: например, менее эф-

фективны группы, в составе которых одна женщина, а все остальные мужчины, или наоборот. «Чисто» женские или мужские группы также имеют свою специфику, связанную с полоролевой идентификацией не только отдельных участников, но и группы в целом. Тренеры-мужчины знают ситуации, когда в женской группе эмпатирующий, мягкий ведущий на определенном этапе развития группы начинает восприниматься участницами как подружка, с которой можно поболтать о чем угодно [9: 46-47].

В.Ю. Большаков рекомендует для тренингов (в частности, социально-психологических) набирать группы с однородным составом (участников приблизительно одинакового интеллектуального уровня и социального слоя). Автор не рекомендует включать в группу людей с низким интеллектом, чрезмерно аутичных и психически неадекватных людей и людей, по каким-то причинам вызывающих у тренера сильную антипатию. Группа должна быть однородной по возрастному признаку. Это должна быть либо группа людей, находящихся в фазе профессионального и личностного формирования (17-30 лет); им свойственен молодежный стиль поведения, или они могут его принять. Либо это группа людей, находящихся в фазе деятельности как таковой (охватывает людей 23- 60 лет, но по типу поведения делится на две подгруппы: 23-50 лет и 45-60 лет); находящиеся внутри одной из этих возрастных категорий люди способны придерживаться единых правил и стереотипов поведения. Людей старше 60 лет, за редким исключением, автор не рекомендует привлекать к групповой работе (кроме специальных тренингов для пожилых людей). Надо также постараться, чтобы соотношение мужчин и женщин в группе соответствовало количественному соотношению полов в том виде деятельности, к которой тренер готовит людей. Возможны чисто мужские и чисто женские группы, а также группы с соотношением не менее 25 / 75% в любую сторону.

Наконец, автор рекомендует взять в группу людей с такими психологическими характеристиками, чтобы после проведения стадий знакомства и «турнирных боев» они распределились с комфортом в ролевых нишах и образовали заранее запланированную тренером ролевую структуру. Для этого В.Ю. Большаков советует стремиться к тому, чтобы все участники группы прошли перед началом тренинга психологическое обследование [6: 63-64].

Итак, после того, как ведущий решил проблему отбора участников в группу (определил ее количественный и качественный состав), в начале тренинга следует обговорить и принять определенные *правила и нормы групповой работы*. Это задает рамки и режим работы, организует участников, отчасти снимает тревожность и беспокойство, характерные для фазы знакомства. Подробный перечень правил и принципов тренинговой работы представлен нами в первой главе данного пособия. Выбор конкретных правил из ряда предложенных зависит от направления тренинга, его продолжительности, размера и состава группы. Традиционно тренеры предлагают группе набор из таких базовых правил и норм как соблюдение конфиденциальности, проявление активности, искренности, открытости, правило партнерского общения и взаимоуважения, исследовательской позиции, правило «здесь и теперь», правило «стоп», правило «одного микрофона», соблюдение регламента.

Одним из ключевых вопросов в обсуждении проблемы функционирования тренинговой группы является вопрос *групповой динамики в тренинге*. Под групповой динамикой специалисты понимают, прежде всего, фазы (этапы) развития группы в тренинге, а также сопряженные с этим процессом смену ролей участников и борьбу за ролевые ниши, уровень сплоченности группы и т.д. [6; 9; 13; 29; 35; 37; 38].

Самые ранние описания феномена групповой динамики встречаются в психотерапевтической литературе. И.А.

Фурманов, Н.В. Фурманова приводят ряд психотерапевтических классификаций стадий групповой динамики, в частности, С. Крадохвила, который выделял четыре фазы группового развития:

1) Ориентация и зависимость. Происходит адаптация к новым людям и ориентация: «Что это за лечение?», «Что будем делать?» «Как мне это поможет?». Члены группы встревожены, не уверены, зависимы. Одни замыкаются в себе, другие рассказывают про свои заболевания, но при этом все ждут информации и указаний от психотерапевта.

2) Конфликты и протест. Проявляется в тенденциях к самоутверждению, начинается распределение ролей: активные и пассивные, лидирующие и «угнетенные», «любимчики» и «нелюбимчики» и т.п. Возникает недовольство как друг другом, так и психотерапевтом, а в конечном результате – разочарование в самом методе лечения. Если на первом этапе формирования группы психотерапевт для всех членов группы был кумиром, то теперь он сбрасывается с пьедестала, низводится до уровня «бездельника и шарлатана». Недовольство психотерапевтом еще более усиливается, если он отказывается от лидирующей, авторитарной роли. Эмоционально-стрессовый накал достигает своего апогея: обсуждения клиента превращаются в «товарищеский суд», беседа с психотерапевтом – в конфликт. Если психотерапевт недостаточно опытен, то на этой фазе возможен развал группы.

3) Развитие и сотрудничество. Снижается эмоциональная напряженность, уменьшаются число и частота конфликтов. Наступает консолидация групповых норм и ценностей. Борьба за лидерство отступает на задний план. Появляется потребность в своей принадлежности к группе, актуальным становится чувство ответственности за общие интересы. Между членами группы зарождаются взаимопонимание, искренность, интимность. Диалоги становятся более

откровенными и доверительными. У индивидуума появляется чувство безопасности, уверенность в том, что группа его защитит. Появляется желание открываться, нормализуются отношения с психотерапевтом.

4) Целенаправленная деятельность. Группа становится рабочим коллективом, зрелой социальной системой. Ее члены размышляют, советуются, принимают решения. Наблюдается положительная обратная связь, которая не нарушается даже в тех случаях, когда к обсуждению сознательно допускаются отрицательные эмоции и конфликты.

И. Ялом предлагает следующие фазы (стадии) развития группы:

- 1) начальная стадия: ориентация, первые шаги, поиски смысла, зависимость;
- 2) конфликт, доминирование, мятеж;
- 3) развитие сплоченности.

По мнению Дж. Рутана и У. Стоуна, групповое развитие включает четыре основные фазы:

- 1) реагирование на включение в группу и ее формирование;
- 2) реагирование на принадлежность к группе;
- 3) стабилизация зрелой рабочей группы;
- 4) терминация и расставание.

И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова пишут, что корректная оценка уровня развития группы помогает психотерапевту лучше понять, каких результатов достигли ее члены. Так, например, относительно незрелые клиенты могут добиться хороших психотерапевтических результатов, прорабатывая связанные с их включением в группу проблемы на начальных этапах работы. Это, в частности, имеет отношение к развитию у них чувства доверия и принадлежности к группе. Иногда такие клиенты остаются на данном уровне развития довольно долго, что может быть для них весьма полезным. Их переход на следующую стадию развития

указывает на существенный прогресс в ходе психотерапии. Те клиенты, конфликты которых относятся к последующим уровням развития, на начальных этапах групповой психотерапии, как правило, не достигают существенных результатов. Если же кто-либо из них остается на начальном этапе группового развития слишком долго, это может указывать или на допущенную ошибку в диагнозе, или на наличие серьезных проблем, связанных с переносом и контрпереносом. Однако не все групповые психотерапевты принимают идею развития группы. Так, С.Р. Славсон стремился исключить из своей работы с группами анализ групповых процессов и фокусировал свое внимание только на процессах межличностного взаимодействия [36: 83-88].

И.В. Вачков констатирует, что опыт работы с разными по составу, возрасту, полу, профессиональной направленности и служебному статусу группами показал наличие определенных закономерностей групповой динамики. Почти все группы, с которыми автору пришлось работать, проходили в своем развитии стадии, указанные еще Б. Тукманом в 1965 г.:

- зависимое и исследующее поведение;
- разрешение внутригрупповых конфликтов;
- сплоченность и эффективное решение проблем [9: 84].

По замечанию К. Рудестама, описание этого процесса Б. Тукманом вытекает из теории межличностных отношений (FIRO) Уильяма Шутца. На ранних стадиях развития группы участники испытывают стремление к *включению* в ситуацию: начинает формироваться чувство принадлежности к группе и возникает желание устанавливать отношения с другими участниками. Позднее вперед выдвигается потребность в *контроле*: проявляется соперничество и стремление к власти, участники ведут борьбу за лидерство. Наконец, на стадиях зрелости группы доминирует потребность в *привязанности*: участники устанавливают более тесную эмоциональную связь друг с другом, на пер-

вый план выступают вопросы привлекательности, партнерства, близости. Группы различаются по тому, как они проходят свои жизненные циклы, при этом нет оснований считать, что члены групп реально осознают последовательность, присущую групповому развитию. Однако участники с неизбежностью познают, что в совместной борьбе за достижение своих целей они не могут избежать коммуникативных процессов и перемен, происходящих в их личностных структурах. С начала и до конца цикла каждый отдельный участник имеет дело с вопросами идентичности, власти и влияния, целей и потребностей, принятия и близости. В конечном итоге успех группового опыта зависит от способности участников решать эти вопросы [29: 51-53].

И.В. Вачков приводит и более поздние классификации стадий групповой динамики. Модель конструктивного изменения поведения участников тренинга Л.М. Митиной включает четыре стадии и доминирующие на каждой стадии психические процессы:

- подготовка (мотивационные процессы);
- осознание (когнитивные процессы);
- переоценка (аффективные процессы);
- действие (поведенческие процессы).

О.В. Немиринский предлагает описание стадий тренинга (в частности, тренинга развития самосознания) на основе такого критерия как ведущий контекст самосознания:

- «Мы-Они» (стадия идентификации с группой в противопоставлении с теми, кто не на тренинге);
- «Я-Они» (стадия противопоставления себя другим членам группы, поиска своей роли в структуре группы);
- «Я-Ты» (стадия сближения с конкретными участниками группы);
- «Я-Я» (стадия обращения к своей экзистенциальной уникальности, переосмысление внутренних изменений и открытий «Я»).

Б.М. Мастеров различает тренинговые группы со спонтанной и управляемой динамикой, подразумевая разные уровни доминирования ведущего. В группах этих типов стадии групповой динамики несколько отличаются. Стадии развития группы со спонтанной динамикой:

- заключение первичного психологического контракта, знакомство, притирка участников, поиск тем общения, светское общение, рост эмоциональной напряженности;

- эмоциональное сплочение и агрессия на ведущего как первое проявление эмоциональной открытости, начало рефлексивных процессов;

- самораскрытие и рефлексия, обратные связи и социометрия;

- выход из ситуации «здесь и теперь», преодоление «оранжереи», социальная реабилитация, завершение.

Стадии развития группы с управляемой динамикой:

- заключение психологического контракта, вхождение в ситуацию «здесь и теперь», сплочение и раскрепощение, первые обратные связи;

- рефлексия групповой ситуации «здесь и теперь», заключение нового психологического контракта;

- личностные проекции, самопознание, углубление обратных связей, переход к свободному самораскрытию и обсуждению проблем;

- изменение контракта, усиление межличностной динамики в группе, социометрия;

- выход из ситуации «здесь и теперь», социальная реабилитация, завершение группы.

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 [9: 84-93].

Т.В. Зайцева делает акцент, прежде всего, на личностной динамике участников тренинга, понимая ее на основе теории деятельности как процесс трансформации поведения участников в процессе тренинга – переход от интерпсихического к интрапсихическому. Процесс интериоризации в процессе тренинга имеет три ключевых этапа:

- выведение из внутреннего плана во внешний план 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 плане.

Автор не согласна с постулатом, что все изменения происходят во время тренинга, считая, что значительная часть изменений у участников тренинга возникает после окончания тренинга в рамках совместно созданной самим участником и ведущим зоны ближайшего развития. Ключевая роль в этом процессе отводится ведущему тренинга. Далее обсуждаются процессы, которые поддерживают и стимулируют процесс присвоения новых форм поведения [13: гл. 4].

Ряд авторов в описании групповой динамики анализируют, прежде всего, не фазы развития группы, а проблему ролей. В частности, К. Рудестам пишет, что процессы, имеющие место в социальной группе или семье, в искусственно созданной группе происходят в концентрированной форме. Участники попадают в незнакомую групповую ситуацию, в которой руководитель может оказывать или не оказывать им помощь. Опираясь на собственное понимание и прошлый опыт, они приходят в группу с определенными ожиданиями относительно *роли*, которую будут в ней играть. *Роль* – это круг функций и видов поведения, которые считаются подходящими для данного члена группы и реализуются в определенном социальном контексте. Гибкость

ролевой тактики требует от участников принятия ролей, отличных от тех, которые они имеют вне группы. Одни исследователи считают, что роли в разных группах появляются на ранних стадиях развития группы и имеют сходство, другие утверждают, что специфические роли скрыто существуют внутри группы до тех пор, пока не возникает специфическая групповая потребность в их реализации на различных этапах развития группы, третьи считают, что потребность в той или иной роли возникает в случае разрешения конфликтов, существующих в группе.

К. Рудестам приводит ряд классификаций ролей, существующих в психокоррекционной группе. Например, одна из распространенных классификаций в групповой психотерапии включает ролевые типы с соответствующим им диагнозом и множеством конкретных ролей (организатор, фаворит, козел отпущения, помощник руководителя и др.), которые могут повторяться в ряде ролевых типов. Ролевые типы включают следующие:

- пуританин (маниакальный диагноз);
- романтик (истерический диагноз);
- ребенок (психопатический диагноз);
- философствующий (навязчивый диагноз);
- невиновный (пассивный диагноз);
- объединяющий (депрессивный диагноз);
- проверяющий (параноидный диагноз);
- ищущий козла отпущения (агрессивный диагноз).

Также автор описывает роли, связанные с выполнением двух функций поведения, необходимых для успешного существования группы: *функции решения задачи* и *функции оказания поддержки*. Функции задачи – это инструментальные процессы решения проблем, они мобилизуют группу для достижения определенных целей. Поведение, определяемое задачей, включает выдвижение и принятие предложений, мнений и информации. Эту функцию выполняют

такие роли как иницирующий, разрабатывающий, координирующий, ориентирующий, оценивающий-критикующий, побуждающий к действию. Функции поддержки связаны с социальным и эмоциональным климатом коллектива, они способствуют межличностному объединению и сплоченности, которые служат облегчению достижения групповых целей. Поддерживающее поведение включает дружеские или недружеские действия, согласие или несогласие, драматизацию или демонстрацию напряжения. Эту функцию выполняют такие роли как поощряющий, гармонизирующий, идущий на компромисс, охраняющий и выполняющий, устанавливающий стандарты, пассивно следующий. Поведение участников, занятых решением конкретной задачи или принимающих поддерживающие роли, может либо облегчать, либо затруднять развитие группы. Чем более гибкими могут быть участники в своих ролях, тем более успешной будет группа в достижении конечной цели. Обычно одни члены группы принимают на себя роли, важные для выполнения задачи, другие берут на себя заботу о сохранении гармоничных межличностных взаимоотношений. А гибкость ролевого поведения зависит от эксплицитных и имплицитных групповых норм, которые каждая группа устанавливает для себя [29: 31-36; 38: 43-44].

И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова упоминают распространенную в тренинговой практике классификацию ролей Р. Шиндлера, который описал четыре наиболее часто встречающиеся групповые роли и одну менее часто встречающуюся роль:

1) λ (альфа) – лидер, который импонирует группе, побуждает ее к действиям, составляет программу и придает отвагу.

2) β (бета) – эксперт, имеющий специальные знания, навыки или способности, которые группе всегда требуются, или которые группа просто уважает. Он анализирует, рас-

смаатривает ситуацию с нескольких сторон; его поведение самокритично, рационально.

3) γ (гамма) – пассивные и легко приспособливающиеся члены, старающиеся сохранить свою анонимность; большинство из них отождествляются с альфой.

4) ω (омега) – самый крайний член, который отстаёт от группы в силу собственной бездарности, какого-то отличия от всех остальных или от страха; иногда он отождествляется или объединяется с P , чем провоцирует группу.

5) P (ро) – противник, оппозиционер, активно выступающий против лидера.

В группах могут встречаться и многие другие роли, которые не всегда сводимы к этим основным, например: монополист, пытающийся привлечь к себе внимание; мученик, вызывающий о помощи, и в то же время отказывающийся от нее; моралист, который всегда прав; квазитерапевт, перехватывающий инициативу; любимчик, пробуждающий нежные чувства и постоянно нуждающийся в защите; агрессор; шут; провокатор; защитник; нытик; соблазнитель и т.д. [36: 78].

И.В. Вачков также указывает на то, что многие психологи рассматривают групповую динамику в тренинге как смену ролей участниками и скрытую борьбу за то, чтобы занять те или иные «ролевые ниши»; основная задача ведущего в этом ключе трактуется как сознательное «расшатывание» сложившихся ролевых взаимоотношений и изменение ролей, задающее энергетику групповым процессам. Автором упоминается большое количество групповых ролей: «козел отпущения», «эксперт», «аутсайдер», «тряпка», «обвинитель», «хулиган», «жертва» и т.д. На первых этапах развития тренинговой группы функционирование участников задается стереотипными внутренними установками на исполнение социальной роли, привычной для них во внешнем мире. Человек, занимающий высокий пост, часто и в тренинге стремится играть роль авторитетного лидера. Одна-

ко ситуация психологического тренинга такова, что необходима гибкость поведения участников, определяющая отказ от шаблонных ролей и принятие новых, нестандартных игровых ролей. Достаточно часто роли участников в группе служат предметом общего обсуждения или репрезентируются в обратной связи. Такие процедуры способствуют развитию самосознания и освобождению от навязанных и неконструктивных социальных ролей. По мнению С. Кратохвила, основная задача групповой психотерапии и состоит в расширении репертуара ролей, предоставляющем участникам группы возможность функционировать во внешнем мире на основе новых, опробованных в тренинге и сознательно выбранных ролей.

В управлении групповой динамикой И.В. Вачков уделяет внимание понятию групповой сплоченности. Групповая сплоченность – это показатель прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий и взаимоотношений в группе, характеризующийся взаимной эмоциональной притягательностью членов группы и удовлетворенностью группой. Групповая сплоченность может выступать и как цель психологического тренинга (тренинг формирования команды), и как необходимое условие успешной работы. Сплоченность определяет успех тренинговой работы уже хотя бы потому, что делает группу более устойчивой к ситуациям, сопровождающимся негативными эмоциональными переживаниями, помогает преодолевать кризисы в развитии. В группе, сформированной из незнакомых людей, какая-то часть времени обязательно будет потрачена на достижение того уровня сплоченности, который необходим для решения групповых задач. Факторы, способствующие групповой сплоченности:

– совпадение интересов, взглядов, ценностей и ориентации участников группы;

- достаточный уровень гомогенности состава группы (особенно по возрастному показателю);
- атмосфера психологической безопасности, доброжелательности, принятия;
- активная, эмоционально насыщенная совместная деятельность, направленная на достижение цели, значимой для всех участников;
- привлекательность ведущего как образца, модели оптимально функционирующего участника;
- квалифицированная работа ведущего, использующего специальные психотехнические приемы и упражнения для усиления сплоченности;
- наличие другой группы, которая может рассматриваться как соперничающая в каком-то отношении;
- присутствие в группе человека, способного противопоставить себя группе, резко отличающегося от большинства участников (люди особенно быстро сплываются в борьбе не за что-то, а против кого-то).

Причинами снижения групповой сплоченности могут выступить:

- возникновение в тренинговой группе мелких подгрупп (это особенно вероятно в группах из более пятнадцати человек);
- знакомство (дружба, симпатия) между отдельными членами группы до начала тренинга (это ведет к сокрытию от остальных участников группы какой-то частной информации, к стремлению защитить друг друга и не вступать в полемику, к отчуждению такой диады от группы);
- неумелое руководство со стороны ведущего, которое может привести к излишнему напряжению, конфликтам и развалу группы;
- отсутствие единой цели, увлекающей и объединяющей участников, и совместной деятельности, организованной ведущим; вялая групповая динамика [9: 43-45].

В.Ю. Большаков в понятие групповой динамики включает пять основных элементов: цели группы, нормы группы, структуру группы и проблему лидерства, сплоченность группы, фазы развития группы. Кроме того, сюда же входят проблемы создания подгрупп и отношения индивидуума с группой [6: 12]. В.Ю. Большаков описывает в своей работе четыре стадии развития группы в тренинге, как и многие, делая акцент в описании групповой динамики на борьбе участников за ролевые ниши [6: 33-46]:

- знакомство участников группы друг с другом и тренером;
- стадия агрессии (фрустрации);
- стадия устойчивой работоспособности;
- стадия распада группы (умирание).

Применительно к задачам группы в качестве главной стадии рассматривается третья стадия (устойчивой работоспособности), а две первые считаются подготовительными. Групповые процессы на выделенных фазах автор объясняет примерами из социальной эволюции человека. Специфические социально-психологические механизмы действуют таким образом, что группа в своем развитии пройдет эти стадии, если этому не помешают какие-либо другие механизмы. В таком случае последовательность фаз может быть нарушена. Описанная классическая модель показывает, как развивается группа, когда все идет хорошо, участники тренинга ведут себя адекватно, тренер знает свое дело и хочет, чтобы все проходило именно таким образом. Но, если это необходимо тренеру, он может, пользуясь различными приемами, выстроить и иную динамику. Если же тренер не владеет ситуацией, группа может и сама выстроить все, что угодно, нарушить любые замыслы. Может, например, «умереть» раньше времени или все время тренинга заниматься исключительно «турнирными боями», затянув стадию агрессии, или даже все время знакомиться, выполняя ритуал привет-

ствия, а в конце разойтись, даже как следует не «умерев». Если это происходит вопреки воле тренера – это провал тренинга. В.Ю. Большаков вообще считает, что с момента прихода в тренинговый зал первого участника в первый день занятий до момента ухода последнего в последний день все четыре стадии присутствуют одновременно, но вот их соотношения меняются в ходе тренинга, и в каждый момент времени превалирует что-то одно.

Стадия знакомства представляет собой обмен приветствиями, краткой информацией о себе. Во время знакомства проявляются те особенности человека, которые являются следствием его предыдущего социального опыта. В теоретическом плане факт выполнения участниками ритуала знакомства следует рассматривать как признание участниками группы наличия общих интересов, демонстрацию готовности принимать участие в работе группы. Бывает, что истинные цели участников группы значительно различаются между собой, но важно то, что для достижения всех этих целей участники сочли необходимым объединиться в группу. Значимой особенностью этого этапа является то, что участники предстают друг перед другом и перед тренером нераскрытыми, не стараются донести до других свои глубинные чувства и мысли, а выполняют лишь то, что общепринято. Как правило, этот этап бывает очень коротким, продолжается лишь несколько минут (или несколько десятков минут) и быстро переходит во второй этап.

Если стадия знакомства прошла без эксцессов (как обычно и бывает), то группа в своем эволюционировании переходит к стадии агрессии. Группа готовится к решению задач, в связи с этим формируя свою собственную структуру, создавая правила своей деятельности. Группа формирует свою структуру, приписывая каждому своему члену одну из ролей: лидера; участника, поддерживающего лидера; эксперта; оппозиционера и отверженного. В чистом виде эти роли

встречаются довольно редко. Почти всегда картина намного сложнее, может зависеть от типа групповой структуры (иерархической или демократической). Иерархические структуры подразумевают наличие некоего социального рейтинга у каждого члена группы, и значимость каждого участника тренинга, его авторитетность прямо пропорциональна этому рейтингу. Демократическая структура подразумевает равенство рейтингов всех членов группы, что, как правило, всячески подчеркивается участниками тренинга. В реальной группе эти два типа структурирования существуют во взаимопроницающей форме одновременно, картина может осложняться выделением подгрупп со своими правилами игры, вдобавок роли и их распределение могут меняться в ходе тренинга, и иногда это происходит по несколько раз.

Стадия агрессии начинается с высказывания некоторыми участниками группы претензий на какую-либо роль (чаще лидера или эксперта, редко – отвергаемого). Эти претензии могут начать поступать в разных формах с первого момента тренинга, но так, что группа воспринимает их именно как заявку. После того как заявки сделаны, разворачиваются «турнирные бои». Они ведутся между участниками, претендующими на одну и ту же социально-психологическую нишу. Как правило, в группе из 12 человек происходит 1-3 турнирных боя, а остальные участники без сражения занимают свободные ниши. Члены группы, претендующие на одно и то же место, могут договориться полюбовно. Бои разворачиваются в том случае, когда компромисс невозможен: либо ниша не вмещает двоих, либо претенденты на одну и ту же роль испытывают взаимную неприязнь. Претенденты будут обмениваться колкостями, соревноваться между собой, демонстрируя ум, волю, артистизм, будут вербовать союзников, причем все это часто делается неосознанно. Тренер должен следить, чтобы бой не превратился во взаимоуничтожение и проходил во взаи-

моприемлемых формах, без грубости, оскорблений и рукоприкладства. Если бой потерял остроту и грозит перейти в хроническое вялотекущее окончание, то тренеру целесообразно завершить его. Сделать это можно несколькими способами: направить на них агрессию группы, которая устала от войны и хочет мира, или предложить им объединиться для решения какой-нибудь задачи.

После того как все роли распределены, т. е. каждый участник занял социальную нишу с учетом собственного желания и мнения группы по этому поводу, наступает второй этап стадии агрессии: проверка группой самой себя на опасность извне. В настоящем у тренинговой группы существует один возможный враг – тренер. Это человек, обладающий возможностями манипулирования группой, не считаясь с интересами ее участников. Можно расценить тренера как внешнюю опасность и посмотреть, как выглядит лидер в схватке с ним, и группа может начать подталкивать лидера к военным действиям против тренера. Иногда эти действия нужно допустить, а иногда и нет. Если тренер не планировал конфликт, лучше его снять, например, просто объяснив группе, по каким именно причинам она ведет себя агрессивно. Если тренер чувствует в группе большой агрессивный потенциал, то может этот пар выпустить на себя, иначе группа выпустит его на кого-нибудь другого.

В частности, если тренер считает, что нельзя позволять группе делать одного из участников отвергаемым, то он может временно взять эту роль себе, направить агрессию группы на себя не только как на внешнюю опасность, но и как на внутригрупповой объект. Это можно сделать, пойдя на конфликт с лидером (например, высказав отличное от него и группы мнение), либо сделав что-то, что расценилось бы группой как «тяжкий грех» и возмутило ее (например, проявление бестактности, нечуткости, грубости или непонятливости). Это позволит осложнить обстановку, на-

править на себя агрессию и вывести из-под атаки отвергаемого, что даст ему шанс по-иному зарекомендовать себя. Такими способами можно отвлечь членов группы от внутренних раздоров. Группа сообразит, что для внутреннего спокойствия ей необходима маленькая победоносная война, и перенесет на тренера все нерастраченные потенциалы агрессии. А потом тренер сможет, выведя из-под удара некоторых членов группы, отвести эту агрессию и от себя, например, подчеркнуто перейдя из роли члена группы в роль тренера группы (наставника, воспитателя), либо объяснив всем механизм возникновения агрессии, либо объявив, что он поступил так намеренно, чтобы добиться агрессивного всплеска. После этого группа обычно чувствует себя одуроченной и сконфуженно притихает. Если у кого-то из участников появится обида на тренера за манипулятивные действия, то тренер должен эту обиду увидеть и снять.

Таким образом, на распределение ролей в итоге влияют три фактора: степень успешности выполнения каждым участником ритуала знакомств на первой стадии; результаты «турнирных боев» и то, как проявили в них себя члены группы; степень успешности каждого члена группы в противостоянии «внешней опасности» (тренеру).

Когда первые два этапа завершены, страсти улеглись, ниши заполнены, участники тренинга раскрепощаются, они уже не ощущают необходимости работать на свой авторитет и повышение статуса. Группа вступает в фазу устойчивой работоспособности. Теоретически группа так и пребывает в этой фазе до конца тренинга, но на практике не всегда все протекает гладко. Иногда на стадии работоспособности возникают провалы, а иногда группа может просто «умереть» раньше времени. «Смерть» группы следует отличать от провалов, которые практически неизбежны, если группа работает долго (12-15 дней). В случае провала группа может быть возвращена в стадию работоспособности путем при-

менения различных психогимнастических игр и упражнений, а в случае «смерти» группа вновь проходит предыдущую стадию агрессии, меняет структуру. К «смерти» группы могут привести следующие причины:

- решение в ходе занятий всех вопросов, интересующих группу;
- уверенность большого числа участников группы, что дальнейшие занятия ничего им не могут дать;
- объявление тренером смены целей тренинга, что может, помимо всего прочего, показать несостоятельность лидера в новых условиях;
- физический уход из группы лидера или лидеров;
- конфликт тренера с группой, перешедший в деструктивную фазу.

Во избежание преждевременной «смерти» группы начинающим тренерам не следует брать сразу большие по численности (15-16 человек) и продолжительные по времени (12-15 дней) группы с трудным для них составом участников. Группа должна закончить свое существование как социальная структура за полным выполнением поставленной задачи. Тогда горечь предстоящего расставания у участников в какой-то мере компенсируется радостью от успеха работы. Чтобы после окончания тренинга у участников не осталось тягостного чувства, следует провести определенный ритуал прощания. Торжественное и в то же время неформальное вручение дипломов об окончании курсов (если группа методическая), застолье, обмен адресами и телефонами, планы возможной дальнейшей совместной работы, обещания писать письма (если участники приехали из разных городов) – все это делает расставание легким [6: 33-46].

Одно из лучших описаний феномена групповой динамики встречается, на наш взгляд, у К. Фопеля [35: 84-93]. Автор отмечает, что каждая группа одновременно развивается в двух плоскостях: работы над групповой задачей и раз-

вития социальной структуры. Первую область многие, к сожалению, считают гораздо более важной, недооценивая или игнорируя вторую. Сложившиеся межличностные отношения, динамика которых связана с индивидуальными потребностями в принадлежности, влиянии и уважении, именуются социальной структурой группы. Представленная автором 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 новой, только что составленной группы, рассчитанной на длительный период времени, хотя в процессе развития конкретной группы может возникнуть ряд исключений и отклонений. Все это зависит от состава группы, содержания групповой задачи, временного режима, места работы и т.п.

К. Фопель описывает четыре фазы развития группы в тренинге: ориентация; конфронтация и конфликт; согласие, сотрудничество и компромисс; интеграция личных потребностей и требований группы.

1) Ориентация. От участников требуется некоторая активность, при этом они еще не знают друг друга и по-разному понимают как содержание задачи, так и правила взаимодействия. Каждый приносит с собой свой индивидуальный опыт. Все это составляет нечто вроде «оптического стекла», через которое участник воспринимает происходящее. Каждому человеку в новой для него ситуации поначалу важно одновременно защитить себя и ощутить свою принадлежность к группе. Некоторые участники пытаются снижать степень своей неуверенности, стараясь контролировать ситуацию и по малейшему поводу переходить в наступление. Большинство из них все-таки стремятся понять ситуацию. Они наблюдают, оценивают, что им подходит, а что – нет, пытаются представить, какие опасности могут им угрожать. По существу, все скованны, и каждый пытается сориентироваться, со-

бирая информацию о других, зачастую искажая ее «оптическим стеклом» прошлого опыта и стереотипов. Как маленький ребенок в свой первый школьный день, люди в таких ситуациях склоняются к тому, чтобы:

- чувствуя свою некомпетентность, не показывать сомнений в себе;

- создавать впечатление уверенности;

- быть критичными и агрессивными, однако внешне демонстрировать свои приятные стороны и дружелюбие;

- выяснить, какие негласные правила игры действуют в конкретной группе – как здесь одеваются, говорят, как реагируют на те или иные ситуации;

- беспокоиться о других;

- структурировать неясную ситуацию, классифицируя других участников и снабжая их «ярлыками» (хвостун, интеллеktуал, привлекательная женщина, депрессивный человек);

- спрашивать себя, какую цену нужно будет заплатить за принадлежность к группе, и окупится ли эта инвестиция;

- ориентироваться на ведущего или уверенного в себе участника, чтобы получить от него одобрение и поддержку.

В дальнейшем напряжение в группе постепенно уменьшается, и «холодная» атмосфера тает. Одновременно участники достигают взаимопонимания относительно содержания групповой задачи и пытаются прояснить для себя, что нужно именно им. К сожалению, часто встречаются группы, в которых самоконтроль участников так силен с самого начала, что их индивидуальность может развиваться лишь в минимальной степени. Без специальной работы подобные группы так и остаются во «льду» начальной стадии. Реже встречаются группы, в которых с самого начала существует атмосфера безопасности и открытости. В области социальной структуры группа на этом этапе очень зависима от ведущего, от существующих норм и структур.

2) Конфронтация и конфликт. Как только участники лучше узнают друг друга, они могут позволить себе больше свободы и разнообразных экспериментов. Они уже могут себя вести как в повседневной жизни. Ощущая свою безопасность, они могут полемизировать друг с другом и даже возражать ведущему. Многие участники хотят большего влияния и в связи с этим провоцируют более открытое обсуждение личной и профессиональной квалификации отдельных членов группы. Осторожное «зондирование» ситуации прекращается, и участники реагируют друг на друга критично, раздраженно, иногда враждебно. Выражение раздражения и агрессии теперь скорее узаконено, даже в отношении ведущего. Его могут критиковать и обсуждать вслух его ошибки и просчеты.

Наряду с этим значительную роль начинает играть размежевание участников и выяснение их отношений друг с другом. Они ищут свое место в социальной структуре группы и хотят определить для себя свою собственную функцию в выполнении групповой задачи. При этом часто происходит отказ от первоначальных представлений о других участниках. Новое реалистичное поведение членов группы снова приводит к неуверенности и недоверию, опять актуализируется потребность в безопасности, что приводит к образованию подгрупп. Во время дискуссии по важным вопросам и особо значимым темам группа часто разделяется на два лагеря. Принятие решения становится проверкой личного влияния и престижа отдельных людей или подгрупп. Для некоторых участников важнее до конца отстаивать свою позицию, чем разумно анализировать проблему, так что иногда работа превращается в борьбу за власть; на это тратится огромное количество энергии, поэтому участникам бывает трудно сконцентрироваться на решении задачи. Однако в целом атмосфера в группе более открытая и адекватная, демонстрируется больше чувств.

Таким образом, в области социальной структуры на этом этапе происходит внутригрупповой конфликт. Почувствовав себя более свободно, многие участники проявляют агрессию, чтобы выразить свою индивидуальность и защитить свою территорию. При обсуждении важных тем группа легко поляризуется. Взаимодействие становится противоречивым, и на повестке дня стоит вопрос о власти. В области работы над достижением целей часто возникает противоречие между личными потребностями участника и требованиями, предъявляемыми групповой задачей. Процесс принятия решений характеризуется конфликтами и поляризацией мнений. На этой стадии важно, чтобы участники признали деструктивность своего поведения и перестали «растрачивать» эмоциональную и когнитивную энергию группы.

3) Согласие, сотрудничество и компромисс. После проявления агрессии многие в состоянии выразить свои чувства на новом уровне. Они ощущают больше уважения, взаимоприятия и уже не стесняются высказывать это. Ослабление напряжения переживается ими как что-то благотворное, и принадлежность к группе начинает приносить им удовольствие. Общение становится искренним, и каждый отдельный участник ощущает себя более аутентично со всеми своими реакциями, желаниями и потребностями. Свобода действий увеличивается, и к отклоняющемуся поведению относятся более терпимо. Участники хотят интенсивного сотрудничества и все дальше отходят от конкурентного поведения. Большинство из них чувствуют принятие и принадлежность, их потребность в оказании влияния и участии в принятии решений удовлетворяется, и поэтому они могут принимать своеобразие других людей и группы в целом. Группа больше не воспринимается опасной, ее скорее воспринимают как некое сообщество, которое может облегчить жизнь и повысить самооценку каждого. Участники

хотят поддерживать работоспособность группы и заботиться о ее сохранении, ведь теперь она стала для них привлекательной. Теперь в группе есть место юмору и выражению уважения, человеческой теплоты, дружбы и даже нежности.

В сплоченной группе большинство пытается не ущемлять ничьих интересов, однако участники боятся нарушить с трудом достигнутую гармонию, поэтому считают, что в группе не должно возникать никаких проблем. В то же время ведущий и участники со временем начинают понимать, что благодаря соблюдению этого искусственного мира увлеченность участников снижается, а межличностная дистанция увеличивается. В результате сплоченность группы на самом деле уменьшается, так же как и ее привлекательность. Через какое-то время потенциал напряжения в группе вновь увеличивается.

В плоскости продвижения к цели такой период доброй воли и гармонии приводит к выработке функциональных правил для работы. Участники договариваются о средствах и способах взаимодействия, не смешивая при этом профессиональные и личные проблемы. Однако возрастающая «псевдо-гармония» затрудняет принятие ясных решений, поскольку всегда находятся люди, которых эти решения могут огорчить. Вновь начинается скрытое сопротивление. Так как фактически нельзя демонстрировать несогласие и протест, работа становится бесплодной и безрезультатной, сопротивление и пассивность многих участников блокируют дальнейший прогресс. В области социальной структуры на этой стадии первоначально развивается групповая сплоченность. Группа привлекает участников и дает тепло. Новые групповые нормы поощряют более открытое, личностное и экспрессивное поведение. Групповой климат характеризуется гармонией. Постепенно чрезмерное ожидание мира и согласия приводит к новому напряжению, определенной безрезультатности и замедлению работы.

4) Интеграция личных потребностей и требований группы. После того как группа поработает какое-то время в благоприятном режиме всеобщей поддержки и согласия, она начинает буксовать и в результате искать новые возможности для более эффективной работы. Часто выбирается такой вариант – ввести более сильные ограничения и более жесткие стандарты, чтобы обеспечить большую рациональность и продуктивность. Участники в таком случае начинают рассматриваться как носители определенных ролей, причем группа исходит из того, что уже установленные субъективные отношения между ними в достаточной степени удовлетворяют их социально-психологические потребности. Активность участников направляется исключительно на достижение групповых целей, а не на вновь и вновь возникающий вопрос удовлетворения социально-психологических потребностей участников. Устанавливаются поведенческие стандарты, и контроль за их выполнением достаточно строг. Такой стиль взаимоотношений, который можно обозначить как технократический, рационализирует процесс и при определенных обстоятельствах обеспечивает эффективную работу. Тем не менее, он «выносит за скобки» возникающие психологические проблемы. Как и в реальной жизни, такое решение затрагивает только симптомы, а не причины возникшего на предыдущем этапе недовольства.

Один из путей – снова решать групповые проблемы, на этот раз на более глубоком уровне. Для этого нужно больше времени, энергии и увлеченности, так как многие из обсуждаемых тем долго «дремали» под поверхностным слоем. Роли и стиль работы, процессы сотрудничества и согласия, стиль руководства и механизмы контроля за соблюдением правил, стили и модели общения должны быть снова принципиально проанализированы и развиты. Необходима серьезная рефлексия способов поведения, целей и средств. Участникам нужно осознанно решить, как они хотят со-

четать дальнейшее удовлетворение личных потребностей и продуктивное продвижение к поставленным целям. Чтобы справиться с решением проблем, не попадая в интеллектуальный и эмоциональный тупик, участники должны отказаться от линейной модели группового развития и увидеть его как циклический процесс, что позволяет интегрировать противоположные на первый взгляд тенденции. В этом случае можно провести параллель между развивающейся группой и индивидом, который становится более зрелым, работает со своими проблемами и все же никогда не достигает «застывшего» конечного состояния.

Если группа принимает решение идти таким путем, она должна найти средства, которые позволяли бы в зависимости от ситуации изменять образцы поведения участников. Далее группа должна решить проблему совершенствования разделения труда. Дальнейшее разделение функций так же желательно, как и делегирование ответственности. Как только группа будет располагать эффективной системой коммуникации и надежным процессом обратной связи, отдельные участники смогут брать на себя сложные и многогранные задачи. Необходимым условием будет наличие соответствующих знаний и способностей, интереса к задачам и желание работать над ними самостоятельно.

В области социальной структуры возможны два различных решения. Технократические группы объявляют социально-психологическое развитие группы законченным и вырабатывают такие нормы и поведенческие стандарты, которые ориентируют участников на достижение поставленных целей, относясь к членам группы как к функционерам. Группы, в большей степени ориентированные на процесс, напротив, признают, что линейная модель группового развития с достижением определенного конечного состояния – фикция. Они считают развитие группы циклическим, открытым процессом, в котором все время вновь и вновь

(всякий раз на новом уровне) возникают проблемы взаимодействия. В области продвижения к поставленной цели технократически ориентированные группы исходят из того, что энергия, которая поначалу частично направлялась на развитие социальной структуры, теперь должна приносить плоды и полностью служить выполнению задачи. Группы, в большей степени ориентированные на процесс, затрачивают на социально-психологическое развитие значительную энергию в надежде улучшить качество и оригинальность способов достижения целей [35: 84-93].

М.А. Чуркина и Н.В. Жадько больше внимания уделяют вопросам управления групповой динамикой в тренинге. Под групповой динамикой авторы понимают процессы эмоционального, учебного, профессионального, социального и личного взаимодействия и влияния участников тренинга друг на друга, а также на организаторов и ведущих тренинга. Ее возникновение и проявления связаны скорее с сопротивлением участников, нежели с непрофессионализмом, плохой подготовкой или личными качествами тренера. Групповая динамика проявляется через речь (систематические возражения, споры, «дублирование тренера» и комментирование его высказываний и остальных участников, агрессивная и негативная обратная связь с элементами критики и обесценивания того, что происходит на тренинге) и поступки участников (отказ делать задание, нарушения правил и регламента, уход с тренинга). Все ее проявления объединяет напряжение, давление, конфронтация участников между собой и с тренером, эмоциональная нестабильность, агрессивный тон, негативные чувства и эмоции (вина, стыд, сожаление, смущение). Происходит перенос происходящего из рабочей (рациональной) плоскости в эмоциональную плоскость (плоскость межличностных отношений). Неконструктивными и малоэффективными способами управления групповой динамикой являются следующие:

- стремление изо всех сил понравиться клиенту (вестись на провокации изменить программу, попытки угодить всем);
- игнорирование проявлений динамики;
- попытки уходить от проблем в пространственные рассуждения на отвлеченные темы;
- борьба с трудными участниками (навешивание ярлыков, деление участников на типы (альфы, беты, гаммы, омеги) и использование индивидуального подхода к каждому типу).

К эффективным способам управления групповой динамикой авторы относят следующие:

- высокая профессиональная квалификация тренера (компетентность, релевантные личные качества и поведение);
- предварительное информирование и ознакомление участников с программой, целями и методами тренинга;
- тщательная подготовка, продуманная логистика тренинга;
- наличие организационной части (хороший старт-ап), согласование целей и ожиданий от тренинга;
- согласованность и целостность программы тренинга;
- четкость и соблюдение правил и процедур тренинга, четкость и ясность формулировок заданий;
- учет специфики группы, релевантность рефлексии цели и задачам тренинга;
- контроль за соблюдением норм, правил и границ, реагирование на публичные вызовы и нарушения (называние проблемы, аргументация, наказания) [37: 193-221].

Рассуждая о сущности и механизмах групповой динамики, важно, на наш взгляд, упомянуть понятие *лабилизации*, которое специалисты часто употребляют при объяснении этого феномена. Лабелизация – это термин и метод М. Форверга: намеренное создание тренером ситуации неуспешности для членов группы для того, чтобы расшатать их привычные стереотипы поведения и создать готовность

принять новое, готовность к изменениям и обучению. Особенно активно этот термин и метод используется в СПТ и его модификациях [6; 14; 18-20; 23-27; 32; 39]. Лабиллизация – это переживание личностью неэффективности привычных форм поведения. Традиционно считается, что без лабиллизации нельзя осознать источники трудностей, которые кроются в особенностях характера и поведения. В тренинге лабиллизация обычно создается тренером намеренно, для повышения мотивации участников тренинга на работу и преодоления сопротивления изменениям. Лабиллизация бывает разной степени интенсивности: от легкой тревоги до панического страха и желания прекратить тренинг. Лабиллизация порождает чувства тревоги, стыда, вины, разочарования, раздражения, агрессии, неуверенности, беспомощности. Обычно человек не хочет лабиллизации и защищается от нее. Его первые действия будут импульсивными (часто аффективно-агрессивными), за ними стоит неуверенность в себе. Механизмом лабиллизации чаще всего является страх изменить Я-концепцию и потерять репутацию в глазах других участников тренинга. Эффект лабиллизации тем сильнее, чем он неожиданней, чем более остро личность сталкивается со своими стереотипами в каждой конкретной ситуации.

Лабиллизация зависит от ряда составляющих, причем основными являются: неадекватно высокий уровень мотивации на участие и задачи, ставящиеся и решаемые в ходе тренинга; переживание личностной и профессиональной значимости происходящего; уровень активности группы в целом и каждого отдельного участника. Группа переживает лабиллизацию гетерохронно: кто-то очень рано, кто-то позже, а кого-то этот процесс вообще не затрагивает. Справиться и пережить лабиллизацию помогает атмосфера доброжелательности, доверия и безопасности, спе-

циально создаваемая и поддерживаемая во время всей работы группы. Традиционно блоки, в которых есть высокая вероятность лабилизации у участников, ставят в начало тренинга. Лабилизация в конце тренинга снижает чувство успешности у участников и может привести к отказу участников использовать приобретенные на тренинге навыки и приемы. При этом тренеру важно понимать, что в любой момент тренинга, иногда даже во время простейшей разминки, у одного или нескольких участников тренинга может произойти «внеплановая» лабилизация. Важно уделить внимание такому участнику и снизить его эмоциональное напряжение, в противном случае эффективность его работы на тренинге резко снизится¹³.

Таким образом, на основании анализа концепций разных авторов к описанию групповой динамики, а также практического опыта, мы можем выделить четыре основных этапа развития группы в тренинге: I – ориентация (знакомство); II – конфликт; III – выработка норм; IV – эффективное взаимодействие по решению задач (рабочая группа). На Рисунке 1 показана примерная групповая динамика для типичного тренинга продолжительностью 3-4 дня (по оси X располагается время тренинга, по оси Y – эмоциональное состояние участников в условных единицах). Для более длительного тренинга (более 5 дней) динамика будет отличаться (будет иметь циклический характер).

Обратимся к краткой характеристике каждого этапа. В Таблице 12 представлены характерные для каждого этапа маркеры (поведенческие проявления) эмоционального состояния и межличностных отношений участников, типичные вопросы, которые они задают, задачи тренера, его необходимые эффективные действия и рекомендуемые к использованию форматы работы и виды упражнений.

¹³ <http://eqspb.ru/about/blog/2013/02/19/labilitation/>

Работа с групповой динамикой в тренинге

Межличностные отношения (маркеры)	Вопросы членов группы	Эффективные действия и задачи тренера	Форматы и виды упражнений
1	2	3	4
I этап – ориентация			
<ul style="list-style-type: none"> – молчание – самоосознание – зависимость – поверхностные контакты, реактивное поведение – неопределенность, пробные действия – серьезные темы и чувства избегаются – цели и ожидания, руководящие указания могут ощущаться неясными – много вопросов – вежливы друг с другом – подбрасывают мнения, чтобы посмотреть реакцию других – испуганны, тревожны, ищут смысл принадлежности и принятия – оптимистичны 	<p>Что представляют собой другие члены группы?</p> <p>Что происходит? Чего от меня ожидают?</p> <p>Куда мы движемся и почему?</p> <p>Кто здесь лидер?</p> <p>Какие у нас цели?</p> <p>Как я вписываюсь в эту группу?</p> <p>Каков объем предстоящей работы?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – давать четкие указания – создать хорошую атмосферу – давать четкие, простые задания – чутко реагировать на потребность членов группы получать занятия – познакомить членов группы друг с другом – установить открытую коммуникацию – узнать группу ближе – диагностировать состояние группы – установить основные правила и роли 	<ul style="list-style-type: none"> – ритуал открытия (старт-ап) группы – представление себя, целей программы, своих намерений – введение норм – представление участников – принятие запроса (ожиданий участников) – индивидуальная работа – пары, малые группы – общие обсуждения – айс-брейкеры – инструментальный стиль

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> – поляризация членов группы – формирование коалиций – конкуренция между членами группы за лидерство – разногласия с лидером – оспаривание точек зрения других членов группы – нарушение принятых норм – проявления конфликта – цели по-прежнему могут быть неясны – враждебность, защитная позиция – могут противиться полной отдаче при выполнении задания 	<p style="text-align: center;">II этап – конфликт</p> <p>Как мы будем решать разногласия?</p> <p>Как мы будем общаться негативную информацию? Возможно ли изменить состав этой группы?</p> <p>Как мы будем принимать решения при наличии разногласий?</p> <p>Нужен ли нам именно такой лидер?</p> <p>Хочу ли я оставаться членом этой группы?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – актуализировать конфликт – конструктивно кон- фронттировать при необходимости – в шеринге определить зоны ближайшего раз- вития группы – помогать членам груп- пы приходить к согла- сию в выборе путей разрешения конфликта – способствовать тому, чтобы члены груп- пы принимали на себя большую ответствен- ность за задания – отсоединяться, не под- держивать деструктив- ное поведение – обеспечивать поддержа- ку конструктивным ли- дам 	<ul style="list-style-type: none"> – на входе в этап стиль фасилитаторский – кагастрофические упржнения и их анализ в шеринге – исследовательские упржнения – общие обсуждения – «стенка на стенку» – совместное решение проблем – на выходе из этапа стиль поддерживаю- щий

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> – сотрудничество – игнорирование разногласий – конформизм по отношению к стандартам и ожиданиям – покорность в отношении указаний лидера – усиление межличностного притяжения – преданность групповому видению перспектив – чувство комфорта и принадлежности группе 		<ul style="list-style-type: none"> – поощрять наличие различных точек зрения – вести переговоры и посредничать – обеспечивать обратную связь и контакт с реальностью – управлять членами группы, которые бросят вызов 	
<p>III этап – выработка норм</p>			
<ul style="list-style-type: none"> – сотрудничество – игнорирование разногласий – конформизм по отношению к стандартам и ожиданиям – покорность в отношении указаний лидера – усиление межличностного притяжения – преданность групповому видению перспектив – чувство комфорта и принадлежности группе 	<p>Каковы принятые нормы и ожидания? Насколько я должен подчиняться принятым нормам? Какую роль я должен играть? Поддержат ли меня? Куда мы движемся?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – корректировать имеющиеся нормы – давать группе самой решать поставленные перед ней задачи – направлять к построению крепких взаимоотношений, доверия друг к другу – планировать праздники 	<ul style="list-style-type: none"> – декатастрофизация – формирующие упражнения – мини-лекции – демонстрации алгоритмов – малые группы – тренировка алгоритмов в парах – эвристические беседы – дискуссии

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> – охотно делится друг с другом – получают удовольствие от совместной работы – работают всерьез, полностью посвящают себя заданию – чувство компетентности и гордости 	<p>Каким должен быть мой вклад в работу группы, и насколько я должен быть предан ее целям?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечивать меньшую структурированность – способствовать пересмотру собственных целей и достижений – использовать множественное голосование – управлять достижением консенсуса в процессе принятия решения – передавать ответственность за руководство членам группы 	<ul style="list-style-type: none"> – стиль директивно-нормирующий
<p>IV этап – эффективное взаимодействие</p>			
<ul style="list-style-type: none"> – высокое взаимное доверие – безусловная взаимная преданность членов группы – взаимное обучение и помощь в развитии – предпринимательский дух – самодостаточность, успешная работа как в группе, так и в одиночку 	<p>Как мы будем непрерывно совершенствоваться? Как мы можем укреплять инновационный и творческий подход к делу?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – предвидеть и предотвращать проблемы путем своевременного обозначения противоречий – приводить формулы с соответствием изменяющимися задачами 	<ul style="list-style-type: none"> – развивающие упражнения – творческие задачи – индивидуальная работа – пары, малые группы – общие обсуждения

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> – понимание друг друга без слов – личностный рост – члены группы работают в полную силу и взаимозависимы, группа гибко самоорганизуется – нововведения и экспериментирование при решении проблем 	<p>Как мы можем использовать наши ключевые навыки? Какие усовершенствования могут быть привнесены в процесс нашей групповой работы? Как мы можем поддерживать высокий уровень энергии и преданности целям группы?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – культивировать полное участие – понимать и управлять переходом к другой жизни – участвовать, консультировать, вдохновлять – по мере необходимости принимать участие в заданиях – поддерживать коммуникацию и поток информации – подкреплять (праздновать) достижения 	<ul style="list-style-type: none"> – ролевые игры – кейсы – мини-лекции – энерджайзеры – моделирование актуальных для участников ситуаций – стиль делегирующий

I этап – Ориентация (идентификация, знакомство). На этом этапе участники пытаются сориентироваться в ситуации. Преобладает «прекраснодушная маска», зависящее и исследующее поведение. Все подчеркнуто вежливо, оптимистично, немного тревожно и зажато. Для этой фазы характерны поверхностные контакты, избегание серьезных тем и чувств, прямых взглядов (взгляд устремлен в запись, на тренера или в пол), слабая активность, закрытые позы, молчание, смущение, пробные действия и мысли. Участники задают много вопросов о тренинге, но почти не говорят о себе (информация поверхностна, мало «Я»-высказываний), большое значение имеет место, на котором участник сидит. Специалисты называют эту фазу «фазой неосознанной некомпетентности», расшифровывая ее как «Я не знаю, чего я не знаю», то есть участники плохо представляют себе границы своей компетентности, пробелы в ней и зону ближайшего развития. На этой фазе фрустрированы потребности участников в безопасности, принятии и принадлежности.

От тренера на фазе ориентации необходим хороший «старт-ап» группы: представление себя, информирование о целях и задачах тренинга, уточнение запросов, представление участников, введение норм и правил. Основная задача этапа – разогрев и создание атмосферы. Тренер должен на этой фазе демонстрировать авторитарный и инструктивный стиль поведения (быть «хорошим родителем»): давать четкие указания и инструкции, ясно и внятно отвечать на вопросы, диагностировать состояние группы, давать задания на разбивку льда (айс-брейкеры), организовывать работу в парах и малых группах. Задания должны быть простыми и не содержать в себе вызов способностям и личным качествам участников. В частности, не рекомендуется давать задания, связанные с самопрезентацией, физической активностью, телесным контактом, угрозой самооцен-

ке, конкуренцией. Фаза ориентации может длиться от одного часа до одного дня (то есть весь первый день может уйти на ориентацию, разогрев и создание атмосферы).

II этап – Конфликт (в терминологии практикующих тренеров «яма»). После фазы успешного знакомства и ориентации в группе начинает назревать конфликт, связанный с лабильностью, попытками отстоять границы своего «Я», ценности, мнения, личностные особенности, понять свой статус в этой группе. Участники хотят, чтобы их принимали «как есть» – со всеми достоинствами и недостатками, у них фрустрированы потребности во влиянии, автономии, принятии. Для этой фазы характерны проявления негативных эмоций, споры и разногласия, напряженный враждебный тон, защитная позиция, поляризация мнений, формирование коалиций, активное взаимодействие с дальними участниками (особенно сидящими напротив), нарушение норм, отказ от выполнения заданий. Появляются вопросы о смысле прихода на тренинг. Специалисты называют эту фазу «фазой осознанной некомпетентности», расшифровывая ее как «Я знаю, чего я не знаю», то есть участники в ходе этой фазы начинают понимать свои проблемы, дефициты и определяют зону ближайшего развития.

От тренера требуется актуализация конфликта, использование катастрофических упражнений («стенка на стенку»), кейсы и игры с реальным сюжетом, максимально приближенным к жизненным ситуациям), исследовательских упражнений для определения пробелов и зоны ближайшего развития. Тренер должен защищать участников, которые находятся под угрозой (стали мишенью для групповой агрессии), поддерживать конструктивных лидеров, блокировать деструктивных лидеров и неуместные групповые процессы (попытки сорвать тренинг, изменить задачи и программу, устроить травлю какого-то участника и т.п.). Используются техники модерации (фасилитации), проблематиза-

ции и декатастрофизации, групповой шеринг (совместное обсуждение происходящего, результатов заданий и рефлексия), совместное решение проблем. Стиль работы тренера – поддерживающий и фасилитаторский (фасилитатор следит за соблюдением рамок и регламента, перефразирует, резюмирует, но при этом нейтрален и равноудален от всех точек зрения, не вмешивается в содержание обсуждения). Фаза конфликта также может занять целый день работы группы.

III этап – Выработка норм. В ходе конструктивного конфликта при грамотной работе тренера участники успешно устанавливают свои границы, статусы, осознают свои некомпетентности и зоны ближайшего развития (при неблагоприятном развитии конфликта фаза может затянуться или стать конечной). Теперь фрустрированной становится потребность участников в аффилиации. Эмоциональный фон группы стабилизируется, становится более позитивным. Участники уже готовы активно работать над решением задач тренинга, освоением новых навыков; они демонстрируют направленность на сотрудничество, конформизм, покорность указаниям лидера, преданность групповым целям. Участники чувствуют себя комфортно, всерьез полностью отдаются работе над заданиями, охотно делятся друг с другом, получают удовольствие от совместной работы, игнорируют разногласия и ведут переговоры, используют ресурс группы, задают конкретные вопросы по существу, согласовывают правила. В группе повышается уровень энергии, открытость, принятие друг друга и ответственность, растет чувство компетентности и гордости, уверенности в себе. Специалисты называют эту фазу «фазой осознанной компетентности», расшифровывая ее как «Я знаю, *что* я теперь знаю», то есть участники теперь знают, что и как нужно делать для повышения компетентности и личностного роста.

От тренера требуется декатастрофизация, информирование (мини-лекции, презентации и т.п.), demonstra-

ция стратегий и алгоритмов, использование формирующих упражнений, телесно-ориентированных упражнений, тренировка алгоритмов в парах и малых группах, дискуссии, групповой шеринг, наблюдение, обратная связь, делегирование ответственности участникам, корректировка норм. Стиль работы тренера – *директивно-нормирующий*.

IV этап – Эффективное взаимодействие (рабочая группа). Группа входит в фазу устойчивой работоспособности на пике активности. Участники демонстрируют высокое взаимное доверие, безусловное принятие и преданность, понимание друг друга без слов, высокую активность и работоспособность, готовность экспериментировать, гибкую самоорганизацию, высокий конформизм, взаимопомощь и взаимообучение. Они не боятся вступать в конструктивные конфликты, задавать любые вопросы; самодостаточны (эффективно работают и в группе, и в одиночку). Однако здесь пока фрустрирована потребность в информации и самостоятельных реальных достижениях, постановке цели. Специалисты называют эту фазу «фазой неосознанной компетентности», расшифровывая ее как «Я не знаю, что я это, оказывается, знаю», то есть приобретенные в тренинге навыки уже становятся автоматизированными. Хотя, на наш взгляд, это достигается гораздо позже (после тренинга в результате продолжительной практики).

От тренера требуется фасилитация, развивающие и творческие задания, эмоциональная поддержка и обратная связь, экспертная позиция, минимальное вмешательство в работу группы; можно использовать любые форматы работы и виды упражнений без ограничений. Стиль работы тренера – делегирующий. В конце тренинга необходимы упражнения на охлаждение, чтобы участники отсоединились от группы и осознали «сухой остаток» от тренинга в плане саморазвития и самоизменения.

РЕЗЮМЕ

Тренинговые группы имеют свои специфические особенности функционирования. Принципы и закономерности функционирования, механизмы, типичные проблемы и причины конфликтов изучены и описаны, в основном, на материале работы психотерапевтических (психокоррекционных) групп. В объяснении феномена функционирования психотерапевтической группы групповые психотерапевты изначально делали акцент либо на групповых феноменах, либо на индивидуальных психических проявлениях; большинство же современных психотерапевтов сочетает представления о групповой динамике с идеями межличностного взаимодействия и индивидуальной психологии.

Состав тренинговой группы является немаловажным фактором успешности и эффективности всего тренинга. В процессе формирования тренинговой группы следует уделить внимание таким факторам, как количественный и качественный состав группы. Оптимальным считается размер группы 8-15 участников: это обеспечивает активную групповую работу и разнообразие мнений и личностных особенностей. Нижняя граница размера группы – четыре участника, однако это создает риск перехода тренинга в индивидуальную терапию или консультирование в групповом формате. Размер группы более 18 участников делает группу трудноуправляемой, увеличивает риск образования мелких подгрупп, требует привлечения ко-тренеров. Идеально рекомендуется 12 участников, так как это позволяет максимально разнообразить форматы работы (в парах, тройках, четверках, двух равных подгруппах) и избавляет тренера от принятия роли участника для выравнивания размера подгрупп. Размер группы зависит и от целей тренинговой работы: для психотерапевтической группы рекомендовано 8-12 человек (оптимально восемь), в обучающем тренинге допускается большее количество участников.

Качественный состав участников во многом зависит от цели, направленности тренинга и продолжительности работы группы. Неоднородность состава усиливает групповую динамику, создает почву для разногласий и конфликтов, дает разнообразие ролей и моделей поведения. Гомогенные (однородные по составу) группы рекомендованы для непродолжительных обучающих тренингов и в психотерапии для решения конкретных проблем или обсуждения конкретных ситуаций в группе лиц со схожими проблемами. Гетерогенные (разнородные) группы лучше подходят для длительных личностных тренингов или психотерапевтических тренингов по коррекции личностных расстройств и нарушений поведения. Гетерогенность состава должна варьироваться в пределах не менее 25 / 75% по каким-либо признакам (половым, возрастным, социальным, клиническим, личностным и др.) в ту или иную сторону. При отборе участников в группу (особенно для психотерапии) также рекомендуется уделять внимание показаниям и противопоказаниям. Противопоказаниями для групповой работы в целом считаются тяжелые психические расстройства, острые формы депрессии, низкий интеллект, высокая тревожность и агрессивность, суицидальные наклонности, низкая самооценка. Для большинства групп оптимальные кандидаты – психически здоровые люди со средним уровнем интеллекта, чья психологическая защита низка, а способность к научению высока. По поводу предварительной диагностики кандидатов в группы мнения специалистов расходятся: одни рекомендуют ее проведение, другие считают это малоэффективным.

По режиму работы выделяют закрытые и открытые тренинговые группы. Закрытые группы имеют постоянный состав участников (новые члены группы не допускаются) и четкие рамки (срок) функционирования, обычно в пределах 1-6 месяцев. В открытых группах состав участников плавающий, и срок функционирования не определен. Спе-

специалисты отмечают 'большую активность и вовлеченность в работу участников и тренера в закрытых группах, однако в них могут возникать трудности с поддержанием постоянного состава участников. Легче всего это соблюдается в учреждениях, гарантирующих постоянное присутствие членов группы (тюрьма, больница и т.п.). Продолжительность сессий и частота встреч для психотерапевтической группы варьируется в пределах 1,5-2 часа 1-5 раз в неделю (оптимально два раза в неделю). Для многих современных обучающих и развивающих тренингов характерен формат погружения – 6-8 часов ежедневно в течение 3-5 дней. Для подростков и работающих взрослых тренинговые занятия сегодня часто ведутся в режиме 1,5-2 часа 2-3 раза в неделю в течение 1-2 месяцев.

Проблема групповой динамики является одной из ключевых в понимании феномена функционирования тренинговой группы. Под групповой динамикой понимают этапы развития группы в тренинге и сопряженную с этим процессом смену ролей участников, уровня сплоченности группы, эмоционального фона и характера межличностных отношений участников. Традиционно группа в своем развитии в тренинге проходит четыре стадии: знакомство (ориентация, идентификация); конфликт (конфронтация, прояснение ролей и позиций); устойчивая работоспособность (эффективная работа по решению групповых задач на пике активности, сплоченности и эмоциональной стабильности); распад (завершение работы группы, подведение итогов).

Тренеру рекомендуется учитывать поведенческие проявления групповой динамики, характерные для каждого этапа, в целях диагностики состояния группы и эффективного управления групповой динамикой. Это достигается при помощи определенных видов упражнений и форматов работы, показанных к применению на каждом этапе. Концентрация на содержании тренинга и игнорирование тренером прояв-

лений групповой динамики может существенно препятствовать работе группы по решению содержательных задач тренинга, а в худшем случае, перерасти в острый затяжной конфликт и привести к досрочному распаду группы (прекращению тренинга). Проявления групповой динамики можно минимизировать с помощью предварительного информирования и согласования запросов участников тренинга, тщательной подготовки и согласованности программы, продуманной логистики тренинга, хорошего «старт-апа» группы. Также помогает разнообразие форматов работы и видов заданий, ротация состава рабочих подгрупп, привлекательность и профессионализм ведущего, соблюдение правил и режима работы, четкость формулировок заданий. В некоторых случаях (в обучающих тренингах, бизнес-тренингах) показана концентрация энергии группы на задачах и результатах работы в ущерб групповым процессам.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К РАЗДЕЛУ

- 1) На основании анализа Таблицы 10 (подходы к исследованию особенностей психотерапевтических групп) сформулируйте суть проблемы функционирования тренинговой группы с позиции групповых психотерапевтов. Соотнесите это с другими тренинговыми группами (например, обучающими). Действительны ли эти проблемы для других видов групп?
- 2) Каковы основные требования к отбору участников в тренинговую группу? Какие факторы и почему необходимо учитывать тренеру на этапе отбора участников?
- 3) Определите состав, размер и режим работы тренинговой группы в зависимости от ее направления и целей работы.
- 4) Дайте определение понятию групповой динамики в тренинге. Назовите основные фазы развития группы в тренинге, кратко опишите суть фазы и поведение участников группы на каждой фазе.
- 5) Обоснуйте необходимость мониторинга состояния участников и управления групповой динамикой в тренинге. Каковы необходимые действия тренера, форматы и виды заданий на каждой фазе групповой динамики?
- 6) Каковы типичные роли участников группы в тренинге? Как борьба за роли и статусы отражается на работе группы?
- 7) Дайте определение понятию «лабилизация». Какова ее роль в объяснении механизмов групповой динамики в тренинге?

ОРГАНИЗАЦИЯ И ВЕДЕНИЕ ТРЕНИНГА

Требования к тренеру.

Профессиональные и личностные качества тренера.

Необходимые тренеру знания, умения и навыки.

*Функции и роли тренера. Стили руководства
тренинговой группой. Типичные ошибки тренера.*

Подготовка и обучение тренеров. Организация тренинга.

Требования к помещению и оборудованию.

Составление тренинговой программы.

Оценка эффективности тренинга

Как следует из предыдущих глав, организация и ведение тренингов любых направлений является непростым делом, сопряженным с решением множества разноплановых задач (организационных, методических, педагогических, психологических). От тренера требуется не только определенный уровень психологических знаний и квалификации относительно целей и содержания тренинга, но и определенные личностные качества и умения, необходимые для осуществления групповой работы, в отличие от индивидуальной. Не каждый хороший специалист в области практической психологии или психотерапии может работать с группами. В связи с этим, например, Н.В. Самоукина даже приводит своеобразный «тест» для самодиагностики профессиональной направленности психолога (психолог-групповик или психолог-индивидуал). Психолог будет успешен на групповых тренингах, если он:

– живой, подвижный человек;

– хорошо владеет речью, легко и точно формулирует свои мысли, правильно понимает вопросы и может с лету на них отвечать;

– быстро и адекватно чувствует ситуацию, мгновенно перестраивается, оперативно принимает решения, способен импровизировать;

– имеет высокий энергетический потенциал, может увлечь и зажечь аудиторию, артистичен;

– сумеет работать с группой (предположим, по 8 часов пять дней подряд) и его это не утомит, наоборот, с каждым днем он все более «разогревается» и «получает кайф» от работы;

– любит себя, говорит о себе с удовольствием, уверен в себе настолько, что спокойно и с достоинством парирует любые каверзные вопросы, вступает во взаимодействие с оппозицией группы, у него появляется азарт борьбы, и он почти всегда выигрывает;

– любит быть в центре внимания;

– обаятелен, харизматичен, обладает организаторскими способностями и может «повести за собой людей».

Психолог будет хорошо проводить индивидуальные консультации, если он:

– спокойный, уравновешенный человек (хотя бы внешне), транслирует вокруг себя энергию умиротворения и покоя;

– говорит медленно, тихо, проникновенно;

– тонко чувствует малейшие изменения настроения и состояния его партнера, умеет настроиться на его индивидуальность и энергетику, отодвинув самого себя на «второй план»;

– вызывает доверие – у него открытое, доброе, «терапевтическое» лицо;

– создает в своем общении ситуации камерности, конфиденциальности, внутренней близости с человеком;

– не спешит, внутренне сосредоточен и умеет сочувственно слушать и молчать [31].

Многие специалисты приводят список *профессиональных и личностных качеств*, необходимых успешному тренеру, а также дают перечень *функций (ролей) тренера и стилей руководства тренинговой группой* [9; 13; 16; 17; 29; 31; 35-38].

В частности, В.Ю. Большаков пишет, что существует несколько разновидностей групповой работы, в ходе которой психолог может выступать в качестве медиатора (посредника) в переговорах, консультанта, исследователя-экспериментатора, в качестве ведущего группового обсуждения или дискуссии, группового психотерапевта, тренера, фасилитатора. Часто некоторые из этих функций психологу приходится совмещать в одном лице [6: 10].

М.А. Чуркина и Н.В. Жадько разделяют данное мнение – профессиональный тренер должен уметь совмещать различные функции:

- администратора (собрать, подготовить, договориться, учесть в работе любые организационные вопросы);
- лектора (интересно рассказать);
- методиста (подготовить программу, задания и методические материалы);
- эксперта (знать тенденции и разбираться в предметной сфере);
- переговорщика (уметь формулировать и продвигать свои представления, добиваться соблюдения правил и процедур);
- педагога (уметь научить);
- руководителя и лидера (вести за собой и отвечать за результат);
- даже спортсмена (уметь «разложиться на дистанции»).

Авторы считают, что тренер должен не только иметь высшее психологическое образование, но и опыт практической деятельности в той сфере, которая осваивается на тренинге. Среди необходимых навыков и умений М.А. Чуркина и Н.В. Жадько выделяют навык публичных выступлений,

организационные навыки, навыки работы с группой взрослых участников; умения целеполагания (постановки достижимых целей в тренинге), подготовки целостной концепции и программы тренинга, выбора адекватных методов, оценки эффективности тренинга. К личностным качествам, которые помогают в работе тренера, авторы относят доброжелательность и симпатию, целеустремленность и настойчивость, выдержку, быструю реакцию, гибкость, отсутствие склонности к крайностям, грамотность, актерские и творческие способности, харизму, чувство юмора (в пределах корректности). Также авторы указывают на необходимость адекватного внешнего вида (деловой костюм) и ценность репутации тренера (которую можно приобретать годами, но легко испортить одним тренингом). Наконец, М.А. Чуркина и Н.В. Жадько отмечают, что, несмотря на подготовку, работа тренера в реальном времени включает множество рисков, и тренер может совершать промахи и ошибки. Важное качество тренера – умение видеть собственные промахи, знать способы их исправления и не бояться ни себя, ни группы [37: 9-28].

По мнению И.В. Вачкова, именно личность психолога, а не уровень его профессиональной подготовки или подход, им проповедуемый, является важнейшим фактором, определяющим успешность или неуспешность тренинга. Автор подчеркивает, что многие авторы (А. Голдстейн, С. Кратохвил, М. Либерман, И. Ялом и др.) придавали большое значение исследованию функций, ролей, стилей поведения руководителей групп. При этом многое определяется методологическим подходом в тренинге. Согласно теоретическим концепциям, рассматривающим групповой процесс как воздействие ведущего на группу в целом или на отдельных ее членов, успех работы тренинговой группы определяется, прежде всего, системой применяемых психотехник. Иными словами, ведущая роль отводится психологиче-

скому и психотерапевтическому инструментарию, при этом личностные характеристики группового тренера считаются чем-то вторичным. Согласно гуманистической позиции, развивающий и оздоравливающий эффект возникает в тренинговой группе в результате создания атмосферы эмпатии, искренности, самораскрытия и особых теплых взаимоотношений между членами группы и ведущим. 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.), И.В. Вачков выделяет 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 [9: гл. 1.7].

Т.В. Зайцева тоже убеждена, что личность ведущего играет ключевую роль в формировании ЗБР (зоны ближайшего развития) участников, следовательно, определяет успешность его развития. Выступая носителем и проводником определенного социального опыта, который позже должен быть усвоен участниками, ведущий оказывает наибольшее влияние на результативность тренинга. Это влияние «более умелого другого» на формирование ЗБР проявляется в четырех аспектах: создание ситуативной системы ценностей, выбор средств и программы обучения (инструментарий), выстраивание самого процесса и возникновение феномена «дотягивания до мастера».

С одной стороны, тренинг является мощным средством воздействия на личность, ориентированным на создание условий для целенаправленных изменений личности. С другой стороны, тренинг, переводящий сухие теоретические знания в конкретные процедуры, преломляется через личность ведущего и в этом аспекте является, безусловно, субъективной методикой. Субъективизм тренера проявляется на всех этапах процесса тренинга (выбор теоретической базы; определение функции тренинга: изменение, развитие, профилактика или реабилитация; диагностика; выбор средств; профессиональные действия; эмпирическая проверка результатов (арсенал показателей успешности процесса)).

Центральное место ведущего в вопросе эффективности тренинга определяется также особыми функциями, которые тренер выполняет в его процессе. Т.В. Зайцева выделяет такие важнейшие функции ведущего как организатор процесса; носитель модели желательного поведения; источник информации. Также особого внимания заслуживает функция психотерапевта, так как тренинг часто предполагает осуществление терапевтического вмешательства. Эта роль накладывает серьезную ответственность на своего исполнителя. Определенная концепция тренера относительно про-

блем, особенностей личности участников в целом и определяет характер, направленность и содержание осуществляемого им психологического вмешательства. Более того, сама личность терапевта опосредует и направляет эти изменения.

Следуя концепции Национальной ассоциации по профессиональной ориентации США, Т.В. Зайцева выделяет следующие свойства личности, способствующие эффективной работе ведущего:

- проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними;
- чувствительность к установкам и поведению других людей;
- эмоциональная стабильность и объективность;
- способность вызывать доверие других людей;
- уважение прав других людей.

Набор вредных для психолога-тренера черт включает авторитарность, пассивность и зависимость, замкнутость, склонность использовать клиента для удовлетворения своих потребностей, неумение быть терпимым, невротическую установку в отношении денег.

Т.В. Зайцева также приводит модель личности эффективного психолога-тренера Р. Кочюнаса, включающую следующие характеристики:

- Аутентичность как важнейшее стержневое качество личности психолога и экзистенциальная ценность.
- Открытость собственному опыту как искренность в восприятии собственных чувств.
- Развитие самопознания. Ответ на вопрос, как можно помочь другому человеку, кроется в самооценке психолога, адекватной его отношению к собственным способностям и вообще к жизни.
- Сила личности и идентичность. Постоянно подвергать проверке себя и свои жизненные ценности.

– Толерантность к неопределенности. Поскольку одной из предпосылок успешного тренинга является «прощание» человека с привычным, известным из собственного опыта и вступление на «незнакомую территорию», консультанту совершенно необходима уверенность в себе в ситуациях неопределенности.

– Принятие личной ответственности. Поскольку многие ситуации возникают под контролем психолога, он должен нести ответственность за свои действия в этих ситуациях.

– Чувство юмора. Психолог не может быть успешным без чувства юмора, то есть способности отстраиваться от ситуации и воспринимать ее с иронией.

– Избегание ярлыков. Психолог обязан оценивать людей, их чувства и взгляды, своеобразные черты личности, но делать это без наклеивания ярлыков.

– Постановка реалистичных целей. Согласно закону стремления к успеху и избегания неудач, мы не всегда ставим реалистичные цели. Нужно понимать границы своих возможностей.

– Способность к сопереживанию. Эффективный психолог – это, прежде всего, тот, кто может встать на позицию другого.

Т.В. Зайцева в итоге подчеркивает, что наличие перечисленных качеств не отменяет важности специальной подготовки ведущего, его опытности и профессионализма [13: гл. 4.3].

Ю.Н. Емельянов и С.И. Макшанов делают акцент на морально-этических аспектах поведения ведущего тренинга. Авторы отмечают, что уровень профессиональной квалификации, личностной и этической зрелости ведущего, степень владения им методическими средствами тренинга и готовность нести ответственность за его результаты и побочные эффекты оказывают определяющее влияние на характер, масштаб и устойчивость происходящих в тренинге изменений. Ведущий группы тренинга в большинстве про-

грамм должен выступать для участников реальной моделью желательного поведения, соблюдать моральные нормы и блокировать проявления аморального поведения у участников тренинга. Важным является отказ ведущего от «апостольской позиции», ориентации на собственные директивные высказывания и интерпретации. В среде групповой формы тренинга интеллектуальный, эмоциональный и творческий потенциал группы, активизирующийся под влиянием механизмов тренинга, богаче возможностей ведущего, даже весьма подготовленного и опытного. Кроме того, порожденные в процессе взаимодействия собственные выводы и обобщения участников группы легче воспринимаются ими, усваиваются и впоследствии переносятся в практическую деятельность.

К типичным ошибкам, которые встречаются в практике ведущих тренинга и, в конечном счете, отражаются на совокупном эффекте для группы в целом и для каждого участника, авторы относят:

- стремление ведущего использовать группу в собственных интересах;
- тенденции к манипулированию группой;
- ориентацию на драматичность группового процесса как критерий эффективности работы;
- избыток интерпретаций происходящего в группе со стороны тренера;
- неконструктивные ограничения проявлений активности членов группы, постановку их в жесткие рамки;
- личностную невовлеченность, отстраненность тренера в групповом процессе;
- жесткое следование одной стратегии;
- наличие у тренера интенсивных неразрешаемых им личных проблем [12: 39; 17: 144-145].

Г.И. Захарова приводит аналогичный перечень типичных ошибок тренера и полагает, что ведущий тренинга

не является диктатором групповых событий, его основная роль – способствовать групповому развитию, облегчить его протекание. Обучает в тренинге не столько ведущий, сколько сама группа. Ведущий выполняет лишь функцию пускового механизма и страховщика группового процесса. Ведущий должен отвечать следующим требованиям: обеспечить субъект-субъектный характер общения с участниками и безоценочное отношение, использовать язык чувств, владеть невербальными средствами общения, способностью импровизировать. Для него необходимы такие качества как порядочность, ответственность, социальная зрелость, самообладание, терпение, развитое внимание и оперативная память, адекватная самооценка, социальная чувствительность, тактичность и чувство меры, гибкость, немногословность. Важные умения ведущего тренинговой группы включают:

- умение постоянно осознавать, что и для чего ты делаешь;
- умение предвидеть ход группового процесса, результаты игр и упражнений, последствия тех или иных реакций;
- владение техниками и приемами партнерского общения;
- умение реализовывать свой план;
- умение использовать сложившуюся ситуацию на пользу развития группы или конкретного участника [15: 37-40].

К. Фопель представляет модель, которая в упрощенном виде описывает четыре основополагающие функции каждого ведущего: эмоциональную стимуляцию участников, проявление уважения к личности участников, предложение интерпретаций и структурирование группового процесса. Эти четыре поведенческих измерения ведущего группы существуют не только в психологических, но и в других группах (например, ориентированных на решение какой-либо задачи) [35: 41-43].

К. Фопель считает, что каждый ведущий должен обладать определенными знаниями, чтобы быть полезным как всей группе, так и отдельным участникам. Необходимый минимум знаний включает:

– Общие представления о групповой динамике, полученные либо практическим путем (на психодинамическом тренинге в качестве участника), либо в ходе специального образования (получение квалификации ведущего психологической группы), и которые можно углубить, изучая специальную литературу.

– Достаточное знание индивидуальной психодинамики, чтобы быть в состоянии распознать реакции страха в группе и обращаться с ними так, чтобы не пострадала ни группа, ни отдельный участник. Такие знания можно получить на практике, участвуя, прежде всего, в терапевтических группах и обучаясь психотерапии.

– Специальные знания, необходимые для достижения специфических целей группы. Ведя группу с учителями, психолог должен достаточно знать об их актуальных профессиональных проблемах, а также о состоянии дел в конкретной школе, чтобы быстрее понять людей, пришедших в группу.

– Опыт участия в разнообразных группах. Каждый, кто ведет группу и руководит определенными групповыми процессами, должен познакомиться с ними в качестве участника. Это относится и к сложным интерактивным играм, и к некоторым интервенционным техникам. Все техники, которые применяет ведущий, должны по возможности содержать эмоциональный компонент. Немного найдется людей с настолько развитой фантазией и интуицией, чтобы они могли бы в достаточной степени обучиться ведению групп, только изучая литературу.

Помимо этого, у ведущего должны быть сформированы следующие поведенческие установки:

– Он рассматривает события в группе, прежде всего, с точки зрения их значимости для участника, но одновременно задается вопросом – что это значит для него самого и для его функции ведущего группы.

– Он знает, что успех его деятельности зависит от знаний, удачи и от специфической внутренней позиции по отношению к участникам.

– Он интересуется больше самими участниками, чем заданиями и упражнениями, даже если считает, что группа обязательно должна выполнить те или иные действия.

– Он считает участников компетентными и способными к развитию. Одновременно он в состоянии признать, что, хотя участники частично зависимы от него и соответствующим образом реагируют на его действия, они могут и должны принимать собственные решения.

– Люди ему интересны, и он хочет с ними контактировать. Плохие ведущие не чувствуют контакта с участниками, и те их не принимают.

– Он рассматривает свою функцию в значительной степени как функцию «акушера», то есть человека, который призван мобилизовать скрытый потенциал участников. При этом у ведущего не возникает потребности дисциплинировать и контролировать участников, а также манипулировать ими.

– Он в состоянии представлять себя открыто и аутентично. Плохие ведущие боятся представлять перед группой такими, какие они есть.

– Он гордится собственными способностями, показывает это и радуется, когда другие тоже гордятся собой.

– Внутренне уравновешенный ведущий способствует тому, чтобы у участников росло чувство собственного достоинства. Многие участники приходят в группу с ощущением собственной неполноценности, которое в скором времени проявляется. Важно, чтобы ведущий избегал авторитарного и чрезмерно директивного поведения, мог понять

чувства каждого участника по отношению к нему как к ведущему и обсудить их с ним.

Для обеспечения достаточных возможностей для развития для всех участников, важно, чтобы ведущий хорошо представлял себе идеальную модель группового взаимодействия и структуру группы. Эффективный ведущий представляет собой «гибрид» эксперта по групповой работе и художника. Ему необходима способность к эмпатии, чувствительность и интуиция, а также определенная харизма. С другой стороны, ведущий должен быть знаком с теоретическими концепциями групповой динамики, психодинамики, исследованиями коммуникации и т.п. Он должен уметь соединить свою личную одаренность с теоретическими представлениями о групповой работе. Для ведущего важны следующие качества:

- уважение и интерес к участникам;
- сенситивность;
- понимание группового процесса;
- учет взаимосвязей фактов и явлений;
- поощрение автономности участников;
- способность к адаптации;
- толерантность;
- знание собственных потребностей;
- мужество;
- оптимизм;
- избирательная откровенность.

Ведущий должен понимать, что он может работать как на группу в целом, так и на отдельных ее участников (эти функции одинаково важны). Очень важно, чтобы ведущий всякий раз ориентировался на запрос конкретной группы, а не следовал наивному представлению: «Я знаю некую интерактивную игру, посмотрим, к чему ее можно применить». Успех работы с группой в значительной степени зависит от соответствующей подготовки, которая предполагает

ет, в числе прочего, подробный анализ собственной личности, диагностику группы, ее ожиданий и готовности к обучению, а также представление о закономерностях развития групповой ситуации в целом.

Ведущий должен рассматривать различные варианты собственных действий, чтобы определить, какой из них лучше всего поможет конкретной группе. При определенных обстоятельствах он может изменить свой план действий в ходе работы. Уверенность, которая дается хорошей подготовкой, помогает ведущему в его деятельности. Он может создать климат, поощряющий обмен информацией и чувствами. Прежде чем ведущий определит, какой он хотел бы видеть ситуацию в группе, какую предоставит теоретическую информацию, какие предложит интерактивные игры, он должен задать себе несколько основополагающих вопросов: Кто я по отношению к группе? Кто в группе? Каковы мои цели? Какой словарь я могу использовать?

Направленные на группу действия и навыки, обязательные для поведенческого репертуара ведущего, включают:

- поощрение групповой сплоченности;
- обобщение и резюмирование;
- организация и поощрение взаимодействия;
- прорабатывание конфликтов;
- диагностику социально-психологической ситуации;
- поощрение терпимости группы;
- учет сопротивления;
- дозирование тревоги (ведущему нужно так структурировать групповой процесс, чтобы тревога стимулировала, а не тормозила его развитие).

Действия ведущего, способствующие личностному развитию каждого отдельного члена группы, включают:

- слушание каждого участника;
- предотвращение ситуаций психологического давления;
- предоставление гарантии поддержки и защиты;

- приобщение к работе тех, кто молчит;
- уточнение и переформулирование;
- помощь в осознании происходящего;
- перенос группового опыта в реальную жизнь;
- конфронтация с учетом особенностей участников;
- выражение симпатии и нежности;
- возможность физического движения [35: 43-62].

Значительное количество научных работ по групповой психотерапии уделяют внимание проблеме ролей и стилей поведения ведущего групп. Например, Т. Высокинська-Гонсер указывает, что поведение группового психотерапевта, стиль его общения и манера реагирования играют важную роль в любой психотерапевтической системе, поскольку в практической деятельности могут вызывать значимые последствия. Автор приводит ряд известных классификаций ролей группового психотерапевта. По И. Ялому, 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. Крадохвилу, 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;
- 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).

В исследованиях М. Либермана на основе анализа 27 показателей поведения, характеризующих ведущего групп встреч, выделено четыре основных стиля поведения группового психотерапевта: эмоциональная стимуляция, опека, познавательная ориентация, исполнительная функция.

Т. Высокинська-Гонсер пишет, что можно выделить прагматические, целевые аспекты поведения группового психотерапевта, которые проявляются в его вербальной активности, а также более экспрессивные, связанные с его личностью как переживающего и самовыражающегося субъекта. Автор выделяет следующие характеристики поведения ведущего: директивность – недирективность; определенность – неопределенность высказывания и степень активности; анонимность – самораскрытие, а также выражение положительных или отрицательных отношений.

Директивность группового психотерапевта определяется степенью его активности и инициативности в ведении группы (в какой степени его активность стимулирует восприятие, мышление и эмоции членов группы или является в этом плане чем-то внешним, продиктованным им самим). 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 кларифика-

ции. В целом директивность поведения оценивается психологами невысоко.

Определенность – неопределенность высказывания определяет, в каком случае вербальная активность психотерапевта является носителем полной, однозначной информации для участников группы, а когда только обозначает какую-то проблему или вопрос и побуждает к их развитию и разрешению. Низкая информативность (неопределенность) высказывания вызывает чувство неуверенности, побуждая больного к повышенной активности и самостоятельному поиску решения; благоприятствует проявлению в высказываниях пациента богатого психопатологического материала (неконтролируемых и иррациональных мыслей и эмоций, важных с диагностической и терапевтической точек зрения). Высокая информативность (специфичность) вызывает уменьшение активности пациента, но может вызывать у него возрастание защитных реакций и агрессии.

Уровень активности психотерапевта соотносится с другими переменными его поведения. В частности, определено, что вместе с ростом уровня активности психотерапевта возрастает уровень руководства и формулирования выводов, но снижается неопределенность его высказываний. Наиболее приемлемым показателем общего уровня активности психотерапевта считается сумма его высказываний за определенную единицу времени.

В характеристике «анонимность – самораскрытие» на одном полюсе находятся психотерапевты, ориентирующиеся главным образом на классический психоанализ, основное значение в процессе лечения они приписывают явлению перенесения и его анализу. Чтобы вызвать в группе или у одного из участников явление перенесения, они ведут себя нейтрально в личностном плане, пассивно, являя собой как бы пустой экран, на который больные проецируют свои невротические отношения. Психотерапевты, на-

ходящиеся на противоположном полюсе, открыто проявляют свои эмоции и суждения, а в крайних случаях говорят в группе о своих трудностях и проблемах. Подобное поведение они обосновывают стремлением лишить психотерапию таинственности, ее магической и мистической оболочки, считая, что если психотерапевт предстает перед больными обычным человеком, т. е. чувствующим, ошибающимся, то психотерапевтический процесс в большей степени приобретает черты рациональности.

Выражение положительных или отрицательных отношений, если они ведут к удовлетворению ожиданий участников или фрустрации, составляют суть одного из стилей поведения группового психотерапевта, имеющего значительные последствия. Выражение психотерапевтом эмоций, взглядов, суждений может быть проявлением того, что он действительно в данный момент чувствует, думает, наблюдает, а может быть продиктовано убеждением, что именно такое поведение является целесообразным с профессиональной точки зрения, независимо от того, что он испытывает на самом деле. Это означает, что самовыражение психотерапевта может быть более или менее подлинным.

Триада К. Роджерса (эмпатия, акцептация и аутентичность) предписывает психотерапевту испытывать и проявлять по отношению к больному положительные эмоции и доброжелательность. В таких группах психотерапевт пассивен, он – «позволяющий», «понимающий», «теплый». Он создает модель для подражания всем остальным участникам группы. У больного, на котором в данный момент сконцентрировано внимание группы, это вызывает чувство безопасности и приводит к самоэксплорации, обуславливающей в дальнейшем инсайт. Создавая в группе доброжелательную атмосферу, психотерапевт удовлетворяет эмоциональные потребности больных, что ведет к снижению напряжения и беспокойства. Напряжение в группе – нормальное и не-

избежное явление, связанное с адаптацией к новой и трудной для страдающих неврозами людей обстановке, тем более, что отдаленные цели группы и ближайшие цели отдельного больного зачастую не совпадают. Существуют подходы, в которых явление напряжения используется в терапевтических целях, особенно в начальный период функционирования группы. Психотерапевты не спешат удовлетворять ожидания дезориентированных участников группы, иногда даже наоборот холодным, ироничным отношением усиливают их фрустрацию. Увеличению напряжения в группе способствует и пассивное, личностно-нейтральное, ограниченное сухими комментариями поведение руководителя с целью сенсбилизации участников в отношении динамики группы. Подобное поведение психотерапевта имеет целью ускорение развития группового процесса, быстрее достижение в группе сплоченности и самостоятельности. Когда напряжение и агрессивность достигают определенного критического уровня, участники объединяются против психотерапевта и, как бы игнорируя его присутствие, начинают делать первые самостоятельные шаги.

На основе указанных дихотомических характеристик Т. Высокинська-Гонсер предлагает следующие роли ведущих групп: технический эксперт, инициатор, дидактик, опекун, товарищ, поверенный [16: 160-171].

В.А. Ташлыкков выделяет похожие дихотомические критерии оценки поведения группового психотерапевта: директивность – недирективность; использование лечебного потенциала группы для решения проблематики члена группы и группы в целом; опека и поддержка – фрустрация и повышение напряжения; принятие ответственности на себя – переложение ответственности на группу (однозначность – неоднозначность поведения психотерапевта); эмоциональная дистанция – эмоциональная экспрессия [16: 182-187].

А. Косевска описывает личностные черты, которые повышают или обуславливают эффективность проводимой психотерапии. Психотерапевт должен быть сконцентрирован на пациенте, всячески стараться ему помочь, внимательно следить и следовать за его эмоциями, вникая в их суть. Работая по составленному плану, психотерапевт должен учитывать все, что происходит в процессе его общения с больным. Он должен занимать открытую позицию по отношению к пациенту и уметь воспринимать отличные от своих взгляды и суждения. Такая открытость предполагает отсутствие каких-либо оценок, гибкость и терпимость, свободу действия и объективность мышления. «Хороший» психотерапевт «принимает» пациента, невзирая на его взгляды, позиции и эмоции, он – «позволяющий», терпеливый и терпимый», даже если больной проявляет враждебность и сопротивление. В контакте с пациентом психотерапевт должен быть эмпатичным, обладать способностью распознавать и понимать эмоциональное состояние больного. Это позволяет реагировать в соответствии с ожиданием последнего, создавать атмосферу близости и общности интересов. Наряду с эмпатией, эффективного воздействия можно добиться, используя аутентичность поведения. Психотерапевт должен относиться к пациенту с уважением, верить в его способности и возможности, быть глубоко убежденным в том, что больной хочет и может изменить свое поведение. Со своей стороны психотерапевт обязан убедить пациента, что он, как лицо, обладающее знанием, хочет и сумеет ему помочь. Задачи группового психотерапевта автор классифицирует следующим образом:

1) побуждение членов группы к демонстрации установок и поведения определенного типа, обсуждению предложенных тем и т.д.;

2) опека, предоставляемая психотерапевтом, связанная с функциями защиты, поддержки, создания условий для

полного раскрытия больными своих проблем и эмоций в акцептирующей и безопасной атмосфере;

3) разработка и поддержание определенных норм, гибкость в выборе директивных или недирективных техник воздействия.

А. Косевска отмечает, что по результатам исследований, лучших результатов в лечении добиваются психотерапевты, которые на первое место ставят задачи по опеке и уже затем – по стимулированию и руководству [16: 172-174, 176-182].

Описывая стили руководства тренинговой группой, многие авторы также прибегают к аналогии с традиционными стилями лидерства: демократический, попустительский, авторитарный [9; 29; 36; 38]. Н.И. Шевандрин описывает данные три стиля руководства группой и характеризует их эффективность (по результатам экспериментов К. Левина). При демократическом стиле лидер управляет группой совместно с подчиненными, инициатива поддерживается, решения обсуждаются и принимаются группой. Стиль более ориентирован на межличностные отношения и решение творческих задач. При авторитарном стиле руководитель принимает решение, действует властно, осуществляет детальный контроль; роли участников жестко закреплены. Стиль эффективен в хорошо упорядоченных, структурированных ситуациях, когда деятельность носит алгоритмизированный характер. При попустительском стиле участники группы ведут себя в соответствии со своими желаниями, их активность носит спонтанный характер; руководитель практически устраняется от активного управления группой, ведет себя как рядовой участник, предоставляет участникам полную свободу. Стиль эффективен в ситуациях поиска наиболее продуктивных направлений групповой активности.

Между описанными полярными стилями существуют промежуточные варианты, которые могут быть эффектив-

ными в зависимости от наличной ситуации функционирования группы, характера ее деятельности, уровня развития межличностных отношений в ней, сочетания личностных особенностей участников группы. Результаты экспериментов со стилями лидерства К. Левина показали, что при авторитарном стиле руководства, по сравнению с демократическим, группа выполняла больший объем работы, но имела более низкую мотивацию, оригинальность действий и дружелюбие. В таких группах отсутствовало групповое мышление, проявлялась большая агрессивность к руководителю и другим участникам группы, чаще наблюдались признаки подавляемой тревоги и более зависимого и покорного поведения. В сравнении с демократическим стилем, при попустительском стиле объем работы уменьшался, ее качество снижалось, появлялось больше игры [38: 44-46].

Согласно теории К. Рудестама, несмотря на возможность осуществления руководства в психокоррекционной группе лидерами, назначенный руководитель имеет большое влияние: его квалификация, тренировка и опыт выше, чем других участников, и его профессиональная обязанность – гарантировать благополучие каждого члена группы. Во всех ролевых взаимоотношениях поведение руководителя является взаимодействующим, и степень оказываемого влияния зависит от желания или способности участников принять его или следовать за ним. К. Рудестам выделяет авторитарный, демократичный и попустительский стили руководства и связывает их с продуктивностью решения групповой задачи и удовлетворенностью участников групповым опытом. Авторитарный руководитель определяет и направляет групповое поведение; демократичный руководитель формирует групповое поведение через групповую дискуссию; попустительствующий руководитель устраняется от руководства, отдает всю власть членам группы. Стиль руководства в терапевтических группах можно также рас-

смагивать в диапазоне от попустительского, централизованного на участнике и неструктурированного, до авторитарного, централизованного на руководителе и жестко структурированного. Централизованная на руководителе ориентация обычно связана с более структурированным групповым подходом. В жестко структурированной группе, сильно централизованной на руководителе, участников рассматривают как неспособных помочь самим себе в разрешении своих конфликтов, поэтому руководитель направляет, ведет группу и контролирует взаимодействия в ней.

Мера участия руководителя в группе является одним из основных спорных вопросов в современной групповой терапии. Структурированный подход усиливает начальную кооперацию, понижает тревожность и сопротивление руководителя и участников, конкретизирует их ожидания и, таким образом, предоставляет им возможность сконцентрироваться на проблемах отдельной личности и целях группы. Социально-психологические исследования дают основание полагать, что на ранних стадиях развития группы чем слабее структурирована группа, тем больше участников привлекает централизованная на руководителе ориентация. Большинство руководителей групп осуществляют стиль руководства, занимающий промежуточное место между авторитарным и попустительскими стилями. Исследования показали, что как контролируемые руководителем, жестко структурированные группы, так и слабо структурированные группы были по измеренным результатам малоэффективны.

К. Рудестам считает, что в психокоррекционных группах руководители обычно играют четыре поведенческие роли: эксперта, катализатора, дирижера и образца участника. Автор 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 интуи-

цию с профессиональным знанием методов и концепций. Эффективное руководство группой предполагает правильный выбор стиля руководства и широкий спектр творческих умений [29: 41-49].

И.В. Вачков в этой связи пишет, что стиль руководства группой тесно связан с ролями, в которых выступает ведущий, и с его личностными особенностями. Согласно традиционной классификации стилей управления группой, руководство тренинговой группой можно рассматривать с точки зрения доминирования ведущего и жесткого или мягкого структурирования процесса. Большинство психотерапевтов придерживаются мнения, что наиболее предпочтителен демократический стиль руководства, и негативно относятся к директивности, характеризующей авторитарный стиль. Однако в ряде случаев 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.

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

обнаруживает их умение гибко варьировать стиль руководства в зависимости от конкретных ситуаций развития группы [9: гл. 1.7].

И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова занимают аналогичную позицию. Авторитарный психотерапевт – самый активный и авторитарный участник работы группы, который определяет все виды поведения клиентов в группе, дает задания, побуждает к действию, критикует или поощряет, разъясняет, руководит дискуссией и т.п. Демократический психотерапевт занимает позицию активного партнера, направляя деятельность группы через дискуссию, групповое решение; деятельность группы определяется коллективным разумом. Психотерапевт попустительского стиля полностью устраняется от руководства группой и принимает роль наблюдателя или беспристрастного комментатора. В крайних случаях он только задает наводящие вопросы, но не дает советов и не оценивает ход событий. Оптимальный стиль руководства в психотерапевтической группе – демократический, однако стиль руководства может меняться в зависимости от психологического климата и экстраординарных ситуаций, которые нередко возникают в группе. В таких случаях авторитарное руководство может быть более эффективным, чем позиция невмешательства. Существует определенная закономерность: чем более сплочена группа, тем менее активен и авторитарен руководитель. Во всяком случае, даже при полном, казалось бы, невмешательстве в работу группы опытный психотерапевт никогда не теряет контроля над группой и держит нити управления в своих руках.

И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова пишут, что психотерапевт в группе обычно играет одну из следующих поведенческих ролей: эксперт, катализатор, дирижер, активный партнер. Определенное влияние на эффективность руководства группой оказывают и личные качества психотерапевта. По С. Славсону, это – уравновешенность, рассу-

дительность, зрелость, сила «Я», высокий порог возникновения тревоги, восприимчивость, интуиция, эмпатия, богатое воображение, решительность, желание помочь людям, терпимость к фрустрации и неопределенности. К. Рудестам к специфическим лидерским качествам относит энтузиазм, умение убеждать и подчинять себе окружающих, уверенность в себе и ум [36: 41-42].

Немаловажным И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова считают и необходимость соблюдения групповым терапевтом ряда этических принципов работы:

- профессиональная компетентность группового консультанта;
- предоставление клиенту полной информации;
- тщательный отбор участников группы;
- конфиденциальность;
- добровольность/принудительность участия;
- право выхода из группы (за исключением принудительно направленных);
- сдерживание и принуждение (адекватность границ жесткости ведения группы);
- ненавязывание системы ценностей ведущего при работе в группе;
- непредвзятость;
- избегание двойственных взаимоотношений с какими-то членами группы;
- обоснованность использования техник и приемов;
- помощь членам группы в выработке собственных целей;
- ограниченность личных консультаций между сессиями (обсуждаются только личные темы, не имеющие отношение к группе);
- необходимость постоянной оценки состояния группы и завершающих действий;

– обращение к другим специалистам при необходимости [36: 42-51].

Учитывая сложность и ответственность работы ведущего тренинга, *профессиональная подготовка ведущих* – это длительный многоэтапный процесс. И.В. Вачков пишет, что последние двадцать лет эта проблема ощущалась остро, и академического психологического образования и краткосрочных курсов было недостаточно для того, чтобы обеспечить сферу практической психологии высококвалифицированными специалистами для индивидуальной и групповой практической психологической работы. Автор констатирует, что на государственном уровне пока отсутствует единая система подготовки психологов для ведения тренинговых групп, и в настоящее время обучение ведущих тренинговых групп происходит в рамках негосударственных институтов и центров не систематически, без жесткого контроля и четко регламентированных требований к специалисту. Во многих случаях такая 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 мнению автора, специальную подготовку групповых тренеров возможно осуществлять на вузовском этапе обучения. Такое обучение должно включать следующие шаги:

1) 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.

2) 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.

3) 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.

4) 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. Руководство первыми группами должно осуществляться с использованием супервизорства; при этом следует соблюдать следующую последовательность форм работы под наблюдением супервизора: сначала ведение группы с ко-тренером-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 начинающему ведущему полезно вести группы с ко-тренером – 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 умень-

шить психологическую нагрузку каждого, избежать незамеченных ошибок, создать многомерность отношений в сфере «ведущий – группа». Хорошо, когда ведущие разнополюсы и выполняют различные функции в группе, например, один поддерживает темп групповой динамики постановкой интеллектуальных задач, а другой обеспечивает благоприятный эмоциональный фон происходящего.

5) Выпускники становятся полноправными членами профессионального психологического сообщества и могут вести тренинговые группы сами. Однако профессиональному развитию ведущих может способствовать их участие в балинтовских группах (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) [9: гл. 1.7].

Следует уточнить, что при выборе психотерапевтических направлений работы требования к специалисту еще выше. В частности, подготовка психотерапевтов клинического и медицинского направления предполагает получение высшего медицинского образования и специализацию по психиатрии в рамках последипломного образования при кафедрах психотерапии [16: 357-365].

Более того, будущий групповой психотерапевт также выбирает определенное методологическое направление своей профессиональной деятельности. Относительно подготовки групповых психотерапевтов А. Косевска, например, пишет, что цели и методы их обучения непосредственно связаны с пониманием сути групповой психотерапии, роли пациентов и руководителя группы. Существенным является вопрос, воспринимается ли группа как фон или как инструмент в лечебном процессе. В этом смысле существует три основных подхода к обучению групповых психотерапевтов.

В первом случае психотерапия понимается как метод лечения; улучшение состояния пациента – главная цель психотерапевтического воздействия. Результаты лечения зависят от того, насколько точно лечащий врач определил причины и механизмы расстройства, от эффективности психотерапевтического воздействия и от используемых методов. В данном случае понимание всей совокупности проблем медицины, психиатрии, психологии, социологии облегчает постановку правильного диагноза, а также выбор метода лечения. Процесс обучения групповых психотерапевтов осуществляется в ходе работы с литературой, в результате анализа магнитофонных записей, наблюдений психотерапевтических занятий (балинтовских групп) с последующей обработкой этих материалов. Такой подход часто встречается в клиниках неврозов.

Второе направление представлено последователями некоторых школ так называемой «гуманистической» психотерапии и сторонниками психоанализа. Психотерапия трактуется как контакт двух или более лиц, на ход которого влияют потребности, личностные характеристики, установки пациентов и психотерапевта. Психотерапевт должен обладать максимально глубоким знанием своих потребностей, индивидуальных характеристик и поведения, его главная цель – установление оптимального, с точки зрения потребности пациента, контакта. Самопознание психотерапевта и является главной целью образования, оно должно облегчить определение проблем пациента и помочь психотерапевту в выборе наиболее эффективных методов психотерапевтического воздействия. Обучение подобного типа проводится в тренинговых группах, в которых основной упор делается на анализ собственного поведения, в группах типа «марафон», в форме длительного или непродолжительного цикла индивидуальных и групповых встреч с опытным психотерапевтом.

Главная цель третьего подхода состоит в ознакомлении будущих психотерапевтов с законами, управляющими отношениями пациент – психотерапевт, пациент – группа и группа – психотерапевт. Это предполагает повышение чувствительности к оценке поведения, проявляемого участниками в интеракциях, понимание динамики и законов развития группы. В результате повышается способность к управлению психотерапевтическими интеракциями. По мнению авторов, обучающиеся должны научиться лучше понимать как свое поведение, так и поведение пациентов в интеракционных процессах. Необходимо знать различные техники психотерапевтического воздействия и их влияние на пациентов. Обучение подобного типа чаще всего проводится в разнообразных формах в группах с супервизором и в виде ко-терапии при участии квалифицированного психотерапевта [16: 346-356].

Наряду с высокими требованиями к уровню подготовки и квалификации тренера, ключевым условием успешности тренинга является его грамотная *организация и подготовка*. Планируя тренинг, ведущий должен тщательно продумать его *логистику* и скрупулезно и ответственно подойти к разработке *программы тренинга*. При небрежном отношении к данным аспектам тренинг рискует стать как минимум неэффективным, а как максимум – нанести вред его участникам. Обратимся к рассмотрению вопросов, связанных с организацией тренинга (выбор локации и помещения, требования к оснащению и релевантным услугам) и составлением тренинговой программы [6; 8-10; 11; 22; 28; 37].

С.Т. Губина приводит следующие требования к выбору помещения тренинга. Такие характеристики как световой и температурный режим, допустимый уровень шума, вентиляция и другие параметры среды в принципе идентичны необходимым требованиям к помещению для проведения учебных занятий. Площадь помещения должна вмещать

в три раза больше людей, чем число планируемых участников группы. Варианты групповой посадки участников могут быть различны, но обычно – это круговая посадка или посадка в виде подковы. Это позволяет без труда реализовать принцип максимального визуального охвата аудитории ведущим. Независимо от посадки, важно, чтобы распределение позиций участников было равноправным.

Большое внимание в процессе подготовки к тренингу уделяется построению целостной программы тренинга. Общие дидактические принципы, лежащие в основе программы – последовательность в подаче содержания, переход от простого к сложному, от абстрактного к конкретному. Каждое отдельно взятое занятие должно быть законченным, каждый модуль целостной программы должен иметь самостоятельную ценность. Каждый номер программы (упражнение, игра) должен иметь такие обязательные характеристики как целевая отнесенность, тема, сюжет, схема позиционирования участников, правила поведения, структура исходов, критерии оценки и ключи анализа. В подготовке и выполнении номера (а также всего занятия) существует следующая последовательность:

- вводная часть (занимает до $\frac{1}{4}$ времени; это касается и занятий в целом, за исключением первого занятия, где необходимо время еще и для знакомства, информирования о программе, принятия правил);

- подготовка пространства и технического обеспечения;

- разделение обязанностей и проведение номера (необходимо несколько минут для психологической настройки участников, дополнительных пояснений, позиционирования – распределения ролей, очередности, комплектования подгрупп, назначения наблюдателей);

- пауза для настройки (деролинг) (функция паузы – время для того, чтобы «выпустить пар и отдышаться», дeroлинг – совокупность процедур, способствующих выходу

из роли, его можно проводить до / после анализа или на этапе квалификации);

- разбор и анализ (шеринг – процедура обмена чувствами и эмоциями);

- собственно анализ и подведение итогов (дебрифинг – структурированное обсуждение того, что происходило во время игр и упражнений, обмен мнениями по поводу результатов, сценария событий, подоплеки происходящего; может проводиться в жесткой (в виде допроса) и мягкой форме, также может включать просмотр видеосъемки занятия);

- квалификация (категоризация течения событий и хода действий участников с помощью ключей анализа – теорий и концепций, составляющих методологическую основу данного тренинга);

- интерпретация (самая трудоемкая составляющая анализа, основная форма работы – групповая дискуссия; в результате целесообразно наметить направления и пути использования приобретенного опыта за рамками тренинговой группы) [11: 44-47].

Рассматривая проблему логистики тренинга, М.А. Чуркина, Н.В. Жадько предъявляют следующие требования к аудитории: наличие окон; оптимальный размер (для группы 10-16 человек – 30 м²); адекватное целевое назначение аудитории (помещение для учебной и конференц-работы). Тренер должен заранее ознакомиться с помещением, чтобы осмотреться и сориентироваться в нем (знать, что и как работает). В помещении желателен прямоугольный стол (для того, чтобы положить материалы, обеспечить дистанцию между тренером и группой, т.к. в тренинге нет равенства между тренером и участниками), во главе стола – президиум. В помещении также нужен стол для кофе / чая, сладостей и печенья и кулер, которые, по мнению авторов, должны быть доступны в любое время без объявления специальных для этого перерывов. Кофе / чай и обед – это не просто возможность поесть

(участники приходят на тренинг не для этого), это – возможность настроиться, успокоиться, переключиться, пообщаться, взбодриться. Обед лучше организовывать в расположенных поблизости кафе быстрого питания со шведским столом (в модных кафе заказывать обед долго и дорого, а ланч-боксы оставляют запах и мусор в аудитории).

Для проведения тренингов лучшим вариантом является собственный специально оборудованный офис (с гардеробом, туалетом, местом для обеда). Не желательно использовать офис заказчика (это – игра по чужим правилам, возможные накладки и организационная неразбериха). При отсутствии своего офиса хорошей базой для проведения тренинга являются бизнес-центры и конференц-залы отелей, т.к. они оснащены всем необходимым для тренинговой работы, некоторые из них даже предлагают трансфер и размещение. При выборе места нужно позаботиться о его близости к остановкам транспорта и месту питания; проверить наличие туалетов и возможность прохождения через охрану. В случае выездного тренинга нужен организованный трансфер группы, выбор места с адекватными условиями проживания, питания и проведения занятий, заранее оговоренные жесткие правила поведения во время тренинга для самого тренера и участников (запрет на алкоголь, ночные развлечения и присутствие родственников и друзей).

Что касается оборудования, авторы не являются сторонниками его использования на тренинге, т.к. можно спокойно обойтись без спецэффектов (они отвлекают внимание), кроме того, оборудование требует спецусловий применения, часто ломается и дает сбой в ответственный момент. Лучшее техническое средство – доска-блокнот с листами ватмана (флипчарт), т.к. она позволяет сохранять записи и другие материалы и обратиться к ним повторно. Пакет раздаточных материалов для участников не должен быть слишком объемным: список участников, программа, зада-

ния, вспомогательные методические материалы. Список канцтоваров и нужных мелочей включает блокноты; ручки; папки; скотч; ножницы; маркеры; салфетки; пластиковую посуду; пакеты для мусора. Также нужна аптечка с необходимым минимумом средств оказания первой помощи (болеутоляющие, йод, пластырь, бинт и т.п.).

Умение составлять программу тренинга играет решающую роль в работе тренера. Программа дает представление участникам и заказчику о том, что будет происходить на тренинге, и минимизирует риски на самом тренинге. Основные требования к программе (принципы):

- прочность (жесткость, четкие границы, временные рамки, железные процедуры, устойчивые критерии оценки выполнения заданий);

- целостность (целостный, логичный и законченный сценарий, в котором отражены процедура и последовательность действий для решения задач тренинга);

- простота (простота, посильность, надежность и удобство использования методов).

Программа – всегда «документ на бумаге» (в письменном виде); она отражает концепцию тренинга и показывает, как будут достигнуты цели и задачи тренинга, и наряду с содержанием и методическим обеспечением тренинга должна включать организационные моменты. Как правило, программа состоит из трех частей:

- вступительной (представление тренера, ознакомление участников с целями, задачами и методами тренинга, правилами и регламентом работы, планируемыми результатами; представление участников, их целей и ожиданий, оргвопросы; возможность диагностики для тренера);

- основной (установочная лекция / презентация; задание для самостоятельной работы участников с четкими требованиями; выполнение задания в индивидуальной или групповой форме; презентация результатов работы; дискус-

сия; анализ работы участников и методические рекомендации; закрепление материала, работа над ошибками). Мини-лекцию или другой информативный материал рекомендуется всегда подавать в начале; на один день тренинга давать 3-5 полноценных заданий для освоения новых знаний и отработки навыков (при этом время на подготовку и презентацию должно быть продумано и жестко регламентировано, требования к презентациям должны быть четкими и едиными). Содержание обратной связи при анализе групповой работы тоже должно быть продумано тренером заранее.

– заключительной (подведение итогов; разбор спорных случаев; ответы на вопросы; обмен мнениями; вручение сертификатов и т.п.) [37: 157-192].

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова, рассматривая тренинг как метод обучения взрослых, подчеркивают, что проведение тренинговых занятий требует от ведущего большой подготовительной работы. Подготовка включает в себя:

1) работу над планом-сценарием тренинга;

2) определение количественного состава группы (зависит от цели) и работу со слушателями по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг (заблаговременное вручение вопросов-проблем по изучаемой теме);

3) самоподготовку ведущего (продумывание своего поведения на тренинге, возможных вопросов, реакций и т.п.);

4) распределение ролей участников, в том числе и наблюдателей;

5) подготовку помещения, необходимых материалов (бейджики, таблички, маркеры, скотч, бумага и т.д.).

В проведении тренинга рекомендуется придерживаться следующей схемы:

– приветствие;

– опрос о самочувствии;

– предложение ведущим темы занятия;

- притча, рассказанная ведущим (служит своеобразным эпиграфом и настройкой на предстоящую работу);
- разминочные упражнения;
- основная часть (упражнения пассивного характера должны перемежаться с подвижными играми, и каждое должно заканчиваться обсуждением и рефлексией);
- подведение итогов занятия (высказывание участников по кругу о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему);
- резюмирование ведущего (по необходимости, можно в форме притчи);
- прощание.

При всем разнообразии приемов, техник и упражнений к базовым методам тренинга авторы причисляют такие интерактивные методы, как групповая дискуссия и игры (ситуационно-ролевые, дидактические, творческие, деловые, имитационные, ОДИ, психодраматические). Дискуссия в тренинге может быть использована с целью предоставления участникам возможности разностороннего рассмотрения проблемы, актуализации и разрешения скрытых конфликтов, возможности проявить коммуникативную компетентность и удовлетворить потребность в признании и уважении, или в качестве способа групповой рефлексии через анализ индивидуальных переживаний (это усиливает сплоченность группы и одновременно облегчает самораскрытие участников). Использование игр на начальном этапе облегчает преодоление скованности и напряженности участников, безболезненно снимает психологические защиты, в ходе основного этапа обучения игры интенсифицируют процесс обучения, способствуя усвоению и закреплению необходимых поведенческих и коммуникативных навыков и облегчая процесс самораскрытия и реализации творческого потенциала участников. Также важными методами в тренинговой работе авторы считают ритуалы, кейсы и моде-

лирование. Чтобы тренинг был эффективным, необходимо разнообразие методов, выбор которых определяется рядом факторов:

- задачи и длительность программы обучения;
- уровень подготовленности участников, их жизненно-го и профессионального опыта;
- доступные финансовые ресурсы и материально-техническая оснащенность занятий;
- степень межличностного взаимодействия и прогнозируемой потенциальной активности участников;
- размер тренинговой группы [22: 115-121].

И.В. Вачков в качестве общих требований к организации психологических тренингов приводит следующие:

1) Организация пространственно-предметной среды: кабинет (не менее 18 кв. м.), пригодный как в качестве традиционной учебной, так и в качестве игровой аудитории; ковровое покрытие; свободно передвигающиеся учебные столы и стулья.

2) Минимально необходимые требования к оборудованию: стол и стул на каждого участника; доска (стенд для вывешивания плакатов или флипчарт); цветные карандаши (или фломастеры), краски и кисточки на каждого участника; листы плотной бумаги в достаточном количестве (формата А4 и А3); картонные карточки (размером 9x12 или чуть меньше); маты; набор разнообразных игрушек. Также желательны телевизор; видео- и аудиоманитофоны; компьютер; зеркала на стенах, скрываемые шторками.

3) Определение времени занятий: продолжительность каждого занятия варьируется от 35-45 минут до 12 часов с одним 10-минутным перерывом; рекомендуется проводить занятия не реже одного раза в неделю, возможно проведение тренинга-марафона в выходные дни (по 8-12 часов в день).

Серьезное внимание уделяется проблеме составления программы тренинга. И.В. Вачков констатирует, что начи-

нающие тренера сталкиваются с дилеммой: взять готовую программу или разработать свою. Автор считает, что непродуктивно брать готовые (чужие) сценарии тренингов, даже тех, в которых тренер сам был участником, т.к. в тренинге «личностное вложение» играет первостепенную роль, и в точности повторить придуманный кем-то сценарий всего тренинга или даже одного занятия практически никогда не удастся. Психологический инструмент оказывается «заточен» под другую личность и порой ведет себя непредсказуемо в неумелых руках. Также встречается заблуждение, что можно транслировать одну и ту же программу на любые группы: полное и точное соблюдение технологии в отношении живых людей вовсе не гарантирует постоянное получение одинаковых результатов. Таким образом, следует разработать свою программу и хорошо подготовиться.

Не готовиться к тренингу вообще может себе позволить очень опытный специалист, имеющий не менее двадцати лет стажа ведения групп; ведущий, тиражирующий абсолютно стереотипные тренинговые программы, либо крайне самоуверенный новичок, свято верящий в чудо импровизации. Однако на практике хороша только тщательно подготовленная импровизация. Во всех случаях отсутствие подготовки к проведению тренинга повышает риск провала до 50%, а эффективность обязательно будет ниже возможной. Поэтому подготовка необходима – не только в плане содержания, но и в плане внутреннего настроя на предстоящую работу и знакомства со спецификой группы. На начальном этапе своей работы молодой тренер вряд ли сумеет разработать абсолютно оригинальные авторские психотехники, но создать сценарный план тренинга «под себя» и под конкретную группу на основе известных упражнений ему вполне по силам. В этом ему может оказаться полезной предлагаемая автором «Психологическая

матрица тренинга», представляющая девяти шаговую модель подготовки к тренингу:

1) Определение темы и цели тренинга как образа будущего результата с учетом интересов собственных и группы.

2) Определение состава тренинговой группы.

3) Определение временных ресурсов (продолжительность тренинга, каждого занятия, количество занятий, частота встреч).

4) Формулировка проблем, которые предстоит решить в процессе тренинга (в вопросительной форме).

5) Формулировка задач (в утвердительной форме, конкретизируя цель тренинга в данных условиях, например, задачи относительно системы представлений, отношений и умений).

6) Подбор соответствующих психотехник (прописать для каждой задачи минимум три упражнения, желательно разных типов, т. е. требующих разных способов активности – вербальной, двигательной, образной). И.В. Вачков не является сторонником заимствования чужих упражнений и заданий для тренинга, считая, что создать собственные тренинговые технологии и упражнения вполне по силам любому заинтересованному психологу-тренеру, если знать некоторые простые приемы. В основе почти всех этих приемов лежит принцип метафоризации (переноса свойств одних предметов или явлений на другие). Автор предлагает придерживаться следующих этапов работы по созданию тренинговых техник:

– вычленение проблемы, которую необходимо решить в тренинговой работе;

– формулирование цели будущей психотехники (цель вытекает из осознанной проблемы);

– выбор тренингового метода, в рамках которого наиболее целесообразно разрабатывать психотехнику (существует большое разнообразие методов, однако к базовым мето-

дам принято относить групповую дискуссию; ситуационно-ролевые игры; тренинг сензитивности; медитативные и суггестивные техники; методы, направленные на развитие социальной перцепции; методы телесно-ориентированной психотерапии);

- создание (или модификация) необходимых тренинговых техник в рамках выбранного метода (анализ литературы или собственного опыта для отбора техник с аналогичными целями; соотнесение их со спецификой группы; изменение техники для большего соответствия конкретным задачам тренинга без потери ее целевой направленности);

- разложение известной техники по функциям (компонентам, составным частям) – создание «психотехнического конструктора».

7) Выделение блоков тренинговой программы и занятий на каждый блок (например, введение; развитие толерантности; снижение агрессии; формирование коммуникативной компетентности; усиление сплоченности; завершение).

8) 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 (физическая подвижность или «сидячая» работа в кругу);

- уместность применения психотехники в данный момент, готовность к ней участников.

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 темпо-ритма.

9) Написание краткого сценария тренинга с указанием цели каждого занятия и всех необходимых материалов. Стоит записать сценарий тренинга максимально подробно, не поскупившись на детали при описании упражнений (тогда тренер представит их очень ярко – так, будто он их уже действительно провел). Следует приготовить план каждого занятия на отдельной карточке с указанием названий упражнений. Это будет шпаргалка, которая поможет на тренинге – весь подробный сценарий на занятие брать не рекомендуется: пачка бумаги в руках будет сильно сковывать активность тренера. Все перечисленные в сценарии занятия материалы надо приготовить заранее в тренинговом зале, а также позаботиться о том, чтобы во время занятия группе никто не мешал (техничка и др.).

И.В. Вачков рекомендует разработанную психологом программу обсудить с более опытными коллегами или администрацией учреждения (при том условии, что руководитель достаточно профессионально подготовлен в области психологии). По окончании занятий программа может быть пересмотрена, уточнена и утверждена окончательно (как прошедшая апробацию). Например, примерная структура программы психологического тренинга в школе может быть представлена следующим образом:

1) Титульная страница, на которой представлено название программы и имя автора-составителя.

2) Пояснительная записка (обозначаются цели и задачи, обосновывается содержание программы и используемые методы, раскрываются важнейшие теоретические положения, указываются организационные условия проведения занятий и общее количество часов).

3) Тематический план занятий (номера и названия тем, примерное количество занятий и часов, обозначается последовательность блоков или тренинговых модулей).

4) Структура занятий (выделяются и кратко описываются этапы, присутствующие в каждом занятии). Каждое занятие можно строить примерно по одной схеме:

- организационный момент (ритуалы приветствия, разминочные упражнения);

- основная часть (настрой как подготовка к восприятию нового материала, введение нового содержания, его закрепление);

- подведение итогов (эмоциональное отреагирование, осмысление);

- домашнее задание (подразумевается не всегда);

- ритуал прощания.

5) Содержание тренинга (является основной частью программы, представляются сценарные планы всех занятий с достаточно подробным описанием используемых упражнений, игр, психотехник и т.п.; упражнения, которые являются оригинальными авторскими разработками, рекомендуется каким-то образом выделить, например звездочкой после названия; упражнения, заимствованное из литературных или иных источников, желательно снабдить ссылками или примечаниями с указанием номера источника из списка литературы).

6) Список литературы.

По завершении тренинга психологу следует проанализировать свою работу, учесть ошибки и достижения, обобщить накопленный опыт. Полезным может стать написание «Анализа реализации программы тренинга», в котором можно раскрыть особенности протекания группового процесса, выделить успешные и неуспешные моменты работы, оценить эффективность разработанной программы и сделать выводы. Для облегчения проведения такого анализа

целесообразна постоянная фиксация важнейших параметров в течение всего периода реализации программы. Поэтому необходимо анализировать итоги каждого занятия сразу по его завершении. Подводя итоги каждого проведенного тренингового занятия, можно воспользоваться следующей схемой (регулярное написание такой схемы позволит ведущему накапливать важный и интересный материал, который наверняка пригодится в дальнейшем):

- 1) Занятие и время проведения;
- 2) Состав участников занятия;
- 3) План занятия (проводимые упражнения); Запланированное / Реально проведенное;
- 4) Наиболее удачные упражнения и психотехники;
- 5) Неудавшиеся упражнения и психотехники;
- 6) Интересный случай на занятии;
- 7) Особенности поведения участников;
- 8) Ошибки, которые следует учесть;
- 9) Важные достижения, методические находки [9: 51-57; 10: 118-152].

И.В. Вачков также в своих работах уделяет много внимания специфике работы тренера с разными типами групп. Хороший тренер должен уметь смотреть на тренинговую группу через «волшебный бинокль», в котором одновременно действуют два режима – приближения и удаления, тогда он сумеет заметить и особенности отдельных взаимодействий, и специфику группы в целом. Практику-тренеру важно уметь правильно оценивать уровень развития группы, чтобы применять адекватные ситуации методы и приемы работы. С одной стороны, группы разнятся между собой в силу индивидуальных особенностей участников, а с другой – каждая группа как единый организм проходит определенные этапы в своем развитии. Поэтому важно найти закономерности такой динамики и специфику типа (уровня), к которому можно отнести ту или иную группу. Автор выде-

ляет четыре типа групп на основе четырех критериев: центрация участников (на текущей ситуации, себе, на соответствии шаблонам поведения, на взаимодействии с другими); способность к рассмотрению себя и общности как целостности; придание субъектной ценности себе и другим; направленность деятельности на совместность. Выделяются типы групп (от низшего к высшему уровню развития группы): «Черная дыра», «Скопление астероидов», «Звездная система», «Галактический совет». В группах с более низким уровнем развития тренер должен уделять внимание не только реализации содержательной части программы, но и работе по повышению уровня развития группы (децентрации и самопознанию; развитию способности к рефлексии; ценностного отношения к себе, к другим, к миру; умений целеполагания, работы в команде; творческого отношения к окружающей реальности) [8: 215-247; 10: 94-116].

Рассматривая проблему подготовки к тренингу, В.Ю. Большаков также концентрирует внимание на специфике методической работы тренера с группой. Прежде всего, автор считает необходимой предварительную диагностику и отбор участников в тренинговую группу. Предлагаемая последовательность отбора в группу выглядит следующим образом:

- 1) Выяснение и четкое формулирование целей и задач группы.

- 2) Сужение круга претендентов путем отсеивания по медицинским и иным показателям.

- 3) Создание модели оптимальной группы для выполнения этой задачи или модели оптимальной деятельности в той области, в которой будет работать группа.

- 4) Проведение психологического обследования оставшихся претендентов на предмет выявления наличия или отсутствия психологических качеств и сочетаний этих качеств, необходимых для успешной работы группы в области

предполагаемой деятельности. Применяется тестирование, интервьюирование, наблюдение, метод экспертной оценки, анкетирование, деловые и диагностирующие игры.

5) Отбор людей, по своим психологическим качествам наиболее соответствующих созданным моделям оптимальной деятельности.

6) Формирование группы, ее социально-ролевой структуры. Чтобы тренерские модели не были чисто умозрительными, надо использовать весь имеющийся материал, выжать из него все, что только возможно. Отобрав людей для какой-то работы, следует проследить затем за их деятельностью, попросить их заполнить опросники, получить информацию каким-либо иным способом. Это и есть та самая обратная связь, без которой очень легко начать ошибаться в своих умозаключениях и выводах, особенно в той области, которая касается анализа причин поведения людей.

Автор убежден, что на эффективность тренингового занятия влияет умение тренера пользоваться специфическими приемами. К этим приемам можно отнести формирование должным образом социально-ролевой структуры группы, выстраивание стадий развития группы в нужной последовательности и с нужной продолжительностью, умение использовать выявленные психологические особенности людей, умение контролировать свое собственное поведение. Необходимо также иметь план тренинга, составленный с учетом специфики, обуславливаемой составом группы, задачами группы, условиями проведения тренинга, т.к. в реальности не всегда можно долго и тщательно, с учетом всех аспектов готовить тренинговое занятие. Иногда приходится проводить тренинг в группе, состав которой никто специально не подбирал и специальной работы по ее формированию не проводил. В этом случае задача тренера усложняется. Все социодинамические процессы разворачиваются естественным образом, работа в такой группе приобретает

черты импровизации, от тренера требуется умение быстро ориентироваться в складывающейся обстановке, находить ответные ходы, и при этом все делать просто и естественно, без видимых усилий. Тренер может влиять на развитие событий в группе самыми разными способами, в частности, социально-психологическими методами.

В ходе тренинга психолог должен постоянно получать информацию о социально-психологическом состоянии группы. С опытом приходит умение видеть все эти процессы невооруженным глазом, но есть и специально разработанные способы. Может возникнуть необходимость измерения показателей протекания групповых процессов, психологического состояния группы, эффективности тренингового воздействия на участников группы. Измерение протекания групповых процессов проводится путем сравнения результатов наблюдений, сделанных с определенным временным интервалом, а также различных опросников и социометрии. Следует стремиться к тому, чтобы эти измерения проводились постоянно, чтобы упражнения и задания, выполняемые участниками тренинга, несли, помимо всего прочего, информацию тренеру о состоянии дел в группе (динамика изменения социально-ролевой структуры группы и ролевые перемещения каждого участника). Во время тренинга тренеру следует фиксировать все подряд, как можно больше записывать, регистрировать, анализировать происходящее, обсуждать со своими коллегами.

В обучающих тренингах В.Ю. Большаков также рекомендует использовать следующие приемы: создавать атмосферу соревнования, совместно разбирать верные действия и ошибки каждого участника, задавать высокую интенсивность работы, применять метод лабилизации, вовлекать участников в деловые и ролевые игры и упражнения. Добиться вовлеченности участников тренинга в игру можно двумя способами: либо сделать игру интересной, либо сде-

лать так, чтобы ее результаты почему-либо стали для участников группы значимыми. В реальных условиях высокую мотивацию к успешному разрешению ситуации обеспечивает важность самой задачи, значимость для человека результатов ее решения. В игровой ситуации можно заменить мотивацию, создаваемую самой задачей, мотивацией, создаваемой при помощи целенаправленной организации групповой динамики. Искусство тренера заключается в том, чтобы таким образом составить игры и распределить роли в этих играх, чтобы у участников игры появился мощный социальный стимул сыграть как можно лучше, стремиться к успеху, повысить (сохранить) свой социальный статус в группе, продемонстрировать определенные качества. Таким образом, можно повысить эффективность тренинга, используя специфические социодинамические методы.

Что касается методов измерения эффективности тренингового воздействия на участников группы, существуют как более простые, так и сложные, экспериментальные методы. Есть виды тренингов (группы встреч, психодрама), где главной оценкой эффективности является мнение участников тренинга. Если участники после окончания занятий говорят, что им стало легче, значит, тренинг был эффективным. Однако есть виды тренинговых занятий, где параметры эффективности можно четко сформулировать, выделить критерии, количественно измерить и сравнить с эффективностью других методов воздействия (в частности, учебно-тренировочные группы [12]). Например, эффективность тренинга с активным использованием закономерностей протекания социодинамических процессов (эксперимент, проведенный В.Ю. Большаковым на выборке девятиклассников, изучающих физику в общеобразовательных школах) определялась по следующим параметрам:

а) количество информации, предлагаемой преподавателем за единицу времени;

б) общий объем информации, предлагаемый в ходе всего обучения;

в) количество информации, запомненной учащимися;

г) количество информации, используемой учащимися в дальнейшей деятельности;

д) измерение динамики забывания по окончании обучения [6: 66-69; 82-98].

Н.Ю. Хрящева в вопросе подготовки программы тренинга выводит на первый план проблему отбора упражнений. Автор пишет, что в работе тренинговой группы всегда присутствуют два плана (стороны): содержательный и личностный. Содержательный план соответствует основной содержательной цели тренинга. Он изменяется в зависимости от того, что является объектом воздействия (установки, умения, когнитивные структуры), а также от программы тренинга, например, в тренинге креативности, тренинге партнерского общения или ведения деловых переговоров содержание будет разным, хотя уровень объектов воздействия один и тот же – установки и умения. Личностный план – это групповая атмосфера, на фоне которой разворачиваются события содержательного плана, а также состояние каждого участника в отдельности (в некоторых видах тренинга эти состояния и отношения участников становятся содержанием работы группы).

В результате психогимнастических упражнений могут происходить изменения в состоянии группы как целого, в состоянии отдельных ее участников, а также может быть получен материал, осознание и обсуждение которого позволит продвигаться вперед в содержательном плане. Понятием «психогимнастика» автор обозначает очень широкий круг упражнений: письменных и устных, вербальных и невербальных. Они могут выполняться в небольших группах по 2-3 человека или всеми членами группы вместе, быть специализированными и воздействовать преимуще-

ственно на ту или иную психическую характеристику, например память или внимание, а могут носить более универсальный характер, оказывать более генерализованное воздействие. Они позволяют подключать для осознания одного и того же переживания или проблемы разные уровни психического отражения. В результате расширяются возможности осознания, появляются новые грани восприятия одной и той же проблемы. То же самое происходит, когда в тренинге в рамках одного и того же содержания используются различные психогимнастические упражнения: двигательные, предполагающие рисование и т.д. Иногда под психогимнастическими упражнениями подразумеваются такие, которые направлены на изменение состояния группы как целого или каждого участника в отдельности, и те, которые направлены на получение опыта, соответствующего содержательной цели тренинга. Даже упражнения на эмоциональную разрядку могут включать содержательный компонент и соотноситься с целью и содержанием тренинга. Таким образом, автор рекомендует включать в программу тренинга три вида упражнений:

- упражнения, которые преимущественно воздействуют на состояние группы как целого и / или на каждого ее участника в отдельности (упражнения на создание работоспособности);

- упражнения, направленные преимущественно на содержательную сторону работы (упражнения содержательного плана);

- упражнения для получения личностной обратной связи.

При планировании занятий; а также в процессе проведения психогимнастических упражнений важно учитывать ряд моментов: правильный выбор упражнения, инструктирование группы перед его выполнением, остановку и обсуж-

дение результатов. Выбирая то или иное психогимнастическое упражнение, тренер ориентируется на следующее:

– Что преимущественно должно произойти в результате его проведения (изменится состояние группы как целого; изменится состояние каждого из участников группы в отдельности; в большей степени изменится состояние кого-то одного или двух-трех участников; будет получен материал для продвижения вперед в содержательном плане).

– На каком этапе находится группа: чем она сплоченнее, чем свободнее, непринужденнее чувствуют себя ее участники, тем рискованнее могут быть упражнения. К ним, прежде всего, относятся такие, которые предполагают физический контакт участников группы в ходе выполнения упражнения, а также упражнения, которые выполняются с закрытыми глазами. Несвоевременное использование подобных упражнений приводит к повышению напряженности, возникновению дискомфорта в группе.

– Состав группы: социально-демографические характеристики (пол, возраст, и т.д.), а также физические данные.

– Время дня: в начале дня целесообразно проводить упражнения, которые позволяют отключиться от забот и проблем, не относящихся к групповой работе, включиться в ситуацию «здесь и теперь», почувствовать группу и т.д.; кроме того, бывает необходимо мобилизовать внимание, интеллектуальную активность. Во второй половине дня следует проводить упражнения, помогающие снять усталость, создающие условия для эмоциональной разрядки. Последние также полезно выполнять после напряженных обсуждений, сложных для всех или некоторых участников группы.

– Содержание дальнейшей работы.

Эффективность упражнения во многом зависит от четкости, ясности, лаконичности инструкции, которая должна содержать достаточную и необходимую информацию. Не следует перегружать инструкцию деталями, излишними

пояснениями. Неудачным можно считать такой вариант, когда тренер инструктирует дольше, чем длится выполнение самого упражнения. Иногда целесообразно в процессе проговаривания инструкции привести пример, иллюстрирующий выполнение упражнения или продемонстрировать, как оно должно выполняться. Проговаривая инструкцию, тренер внимательно по очереди смотрит на участников группы, устанавливая с каждым визуальный контакт. Это повышает уровень внимания участников группы, снижает вероятность отвлечения и пропуска тех или иных фрагментов инструкции. По выражению лица, глаз тренер сразу замечает тех, кто что-то не понял, и, заканчивая инструкцию вопросом: «Возможно, надо что-то уточнить, пояснить?», – задерживает взгляд именно на этих участниках группы.

Приступать к выполнению упражнения следует только тогда, когда тренер убедится в том, что все поняли инструкцию и знают, что надо делать. Однако даже в том случае, когда потрачено достаточно времени на то, чтобы проверить, все ли поняли инструкцию, в процессе выполнения упражнения может обнаружиться недопонимание или неоднозначность ее понимания разными членами группы. В этом случае стоит остановить выполнение упражнения и внести коррективы.

Следует ли тренеру самому принимать участие в выполнении упражнений? Ответ на этот вопрос неоднозначен. Тренер по возможности принимает участие в психогимнастических упражнениях, особенно в тех, с которых начинается день. Это можно принять в качестве правила. То же самое можно сказать об упражнениях, которые проводятся с целью получения каждым участником группы личностной обратной связи. Если выполняются упражнения, требующие четного или наоборот нечетного числа участников, тренер, исходя из численности группы, своим включением или невключением регулирует число его участников. Тренер

не принимает участия в тех упражнениях, которые требуют его руководства в процессе их выполнения. Тренер не участвует и в тех случаях, когда, оставаясь «за кадром», он обеспечивает безопасность членов группы, например при выполнении упражнения с закрытыми глазами.

Существуют упражнения, которые имеют логическое завершение. В ряде случаев тренер заранее оговаривает условия окончания упражнения, например: упражнение будет закончено, когда каждый из участников группы что-то сделает или скажет, либо заранее оговаривается время выполнения упражнения. При этом за временем следит тренер и сообщает группе об его окончании. Но чаще все-таки не удается заранее определить временные границы проведения упражнения, и тогда основным ориентиром становится самочувствие членов группы, степень их вовлеченности, заинтересованности упражнением. Общее правило такое: упражнение стоит завершать, когда степень вовлеченности, удовольствия от его выполнения достигает максимума и еще не начинает снижаться. Осуществляя диагностику и внимательно наблюдая за изменениями состояния участников группы, тренер должен уловить такой момент, когда, с одной стороны, упражнение достигло своей цели, появилось достаточно материала для обсуждения (если упражнение направлено на получение информации в содержательном плане), а, с другой стороны, большинство участников группы, выражая готовность продолжать выполнение упражнения, согласны его закончить.

Характер обсуждения упражнения, вопросы тренера после его завершения будут зависеть от того, на что оно было направлено. Чем в большей степени упражнение ориентировано на получение содержательной информации, тем больше времени стоит потратить на его обсуждение. Если упражнение рассчитано на изменение состояния группы как целого или каждого участника в отдельности, то обсуждение может

быть достаточно кратким (вопросы «Как вы себя чувствуете?», «Какое у вас настроение сейчас?» и т.п.). Иногда можно ограничиться фиксированием (повторением) прозвучавших односложных ответов «хорошо», «нормально», «бодрое»... В некоторых случаях тренер сам может проговорить то, что он видит, реальное состояние участников, например: «Все развеселились. Можно переходить к дальнейшей более серьезной работе?», «Я вижу, что все улыбаются, по-видимому, настроение хорошее, можно продолжать работу» и т.п.

Характер вопросов после завершения упражнения может меняться и в зависимости от того, как проходит упражнение. Тренер, осуществляя диагностику в процессе выполнения упражнения, отмечает, возникают ли у участников трудности (если да, то какой характер они носят), как изменяется их состояние, что им удается, что не получается [28: 14-18].

РЕЗЮМЕ

Уровень профессионализма и квалификация тренера, наличие у него определенных личностных качеств, реализуемые тренером роли, функции и стили руководства группой, а также тщательная подготовка тренинга являются ключевыми факторами успешности тренинга. Требования к профессиональным качествам и уровню подготовки тренера включают наличие у него высшего профессионального (психологического) образования, значительный опыт участия в тренингах в качестве клиента, выбор методологического направления тренинговой работы и специализация в рамках данного направления, ведение тренингов под супервизорством, опыт самостоятельного ведения тренингов. В обучающих тренингах желателен опыт и в той практической деятельности, обучение которой происходит на тренинге. Для ведения психотерапевтических тренингов, как правило, необходимо получение дополнительного медицинского образования и специализация по психиатрии. Личностные качества тренера включают ряд коммуникативных, когнитивных и лидерских качеств, аутентичность поведения, эмпатию, сенситивность, быстроту реакции, гибкость, оптимизм, выдержку и терпение, высокий уровень развития самосознания и нравственности. Важными умениями и навыками являются целеполагание, анализ, прогнозирование; также ценны методические, педагогические, организаторские, диагностические, фасилитаторские компетентности.

Как правило, тренеру приходится совмещать несколько ролей: организатора, руководителя, учителя, методиста, консультанта, эксперта, психотерапевта, эталонного участника, артиста. Ведущий может реализовывать в группе функции (задачи) опеки и поддержки, обеспечения безопасности и психологической защиты, информирования, эмоциональной стимуляции и поощрения активности участников, меди-

ации (посредничества в конфликтах), интерпретации происходящего и управления групповой динамикой. В психотерапевтических группах функции и роли ведущего во многом определяется мерой выраженности в его позиции директивности, определенности высказываний, активности, самораскрытия перед группой, эмоциональной экспрессии. В руководстве тренинговой группой выделяют авторитарный, демократический и попустительский стили. Выбор стиля во многом зависит от вида группы (методологического подхода в тренинге), состояния участников и этапа групповой динамики, решаемых в тренинге задач и конкретной текущей ситуации. Однако в любом случае, даже при полном невмешательстве в работу группы, тренеру рекомендуется не терять контроль над группой и держать нити управления в своих руках. Типичные ошибки, свойственные особенно начинающим тренерам, включают манипуляцию группой, стремление к драматизации и излишним интерпретациям происходящего, поглощенность личностными проблемами, чрезмерная отстраненность и невовлеченность в работу группы, жесткость по отношению к клиентам.

Продуманная логистика тренинга во многом способствует его успешному протеканию. Помещение для тренинга должно быть адекватно по целевому назначению, размеру, месторасположению и оснащенности. Оптимальным вариантом является собственный офис или конференц-зал бизнес-центров и отелей. Рядом должны быть остановки транспорта, точка общественного питания, туалеты. В помещении должны быть окна, удобные стулья, кулер, столы для чаепития и методических материалов, флипчарт. Аппаратура, канцелярские принадлежности и иные расходные материалы при необходимости заранее просчитываются и проверяются. Рекомендуется готовить для участников раздаточные материалы с программой тренинга и нужными методическими подборками.

Программа тренинга должна быть обязательно оформлена документально, включать цель, задачи, методическое обеспечение, основные разделы (введение, основную часть, заключительную часть), тематический план и структуру, сценарий занятий. Программа составляется на основе принципов целостности, логичности, последовательности, жесткости, четкости, простоты и адекватности методов. В заданиях сценария должны быть прописаны их цель и ожидаемые эффекты, необходимые материалы, время на выполнение, форма работы, требования к представлению результатов, вопросы для рефлексии. В программу должны быть включены задания и упражнения не только содержательного, но и личностного плана (на создание атмосферы, изменение состояния группы и отдельных участников, получение обратной связи и т.д.), а также методы диагностики и управления групповой динамикой. В конце каждого занятия и всего тренинга тренеру целесообразно проводить мониторинг результатов и самоанализ проведенной работы для оценки эффективности, корректировки своей позиции и методики, и профессионального роста в целом.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ К РАЗДЕЛУ

- 1) Проведите самообследование с помощью теста Н.В. Самоукиной, прокомментируйте полученные результаты.
- 2) Изучите перечень личностных качеств, необходимых успешному тренеру, в теориях разных авторов. Составьте «топ 10» важных личностных качеств тренера.
- 3) Какие функции и роли выполняет тренер в ходе ведения тренинга? Какие из них, на ваш взгляд, присутствуют всегда (во всех тренингах), а какие ситуативные или не обязательные?
- 4) Перечислите необходимые тренеру знания, умения и навыки, приведите примеры конкретных ситуаций тренинга, в которых они могут быть нужны.
- 5) Назовите требования к профессиональным качествам, уровню подготовки и квалификации тренера. Целесообразно ли, на ваш взгляд, такое длительное обучение для возможности вести тренинги?
- 6) Выделите стили ведения тренинговой группы, приведите примеры конкретных ситуаций тренинга, в которых они могут быть эффективны.
- 7) Каковы возможные ошибки тренера? Чем они могут быть обусловлены?
- 8) Изучите логику тренинга. Каковы основные требования к помещению и оснащенности тренинга?
- 9) Каковы требования к составлению программы тренинга? Опишите основные разделы программы, их содержание, требования к выбору методов и средств.
- 10) Необходима ли специальная подготовка тренера не только в плане содержания, но и с учетом специфики группы? Какие методы и техники закладываются в программу тренинга для этой цели?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агеева, И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы / И.А. Агеева. – СПб.: Речь, 2006. – 208с.
2. Барканова, О.В. Активное социально-психологическое обучение. Часть I. Дискуссии: учебное пособие / сост. О.В. Барканова. – Красноярск: Литера-принт, 2008. – 252 с.
3. Барканова, О.В. Социально-психологический тренинг для подростков и старшеклассников: учебное пособие / О.В. Барканова.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 255 с. (электронное издание)
4. Барканова, О.В. Психологическое сопровождение адаптации подростков из семей мигрантов: учебное пособие / О.В. Барканова.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 147 с. (электронное издание)
5. Битянова, М.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / М.Р. Битянова. – М.: Междунар. Пед. Академия, 1995. – 64с.
6. Большаков, В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Игры. Упражнения / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 380 с.
7. Вачков, И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие / И.В. Вачков. – М.: Изд-во Ось-89, 2006. – 224 с. (про работу с педагогами и их трудности)
8. Вачков, И.В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: учебное пособие / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
9. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие / И.В. Вачков. – М.: Изд-во Ось-89, 2005. – 256с.
10. Вачков, И.В. Психология тренинговой работы. Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы: учеб. пособие. М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
11. Губина, С.Т. Активное социально-психологическое обучение: применение дискуссионных, игровых и тренинговых методов: Учебное пособие С.Т. Губина. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2010. – 68 с.

12. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.
13. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие: монография / Т.В. Зайцева. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
14. Захаров, В.П. Практические рекомендации по ведению групп социально-психологического тренинга: методические указания / В.П. Захаров. – Л.: ЛГУ, 1990. – 166с.
15. Захарова, Г.И. Теория и методика психологического тренинга: учебное пособие / Г.И. Захарова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 44 с.
16. Групповая психотерапия: коллективная монография / под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. – М.: Медицина, 1990. – 384 с.
17. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 237 с.
18. Марасанов, Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г.И. Марасанов. – М.: Совершенство, 1998. – 208 с.
19. Мони́на, Г.Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб.: Речь, 2005. – 224с.
20. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
21. Оганесян, Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры: учебное пособие / Н.Т. Оганесян. – М.: Изд-во Ось-89, 2002. – 176 с.
22. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Academia, 2006. – 176 с.
23. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
24. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 352с.

25. Прутченков, А.С. «Свет мой, зеркальце, скажи...». Методические разработки социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
26. Прутченков, А.С. Тренинг коммуникативных умений: методические разработки занятий / А.С. Прутченков. – М.: Новая школа, 1993. – 49 с.
27. Прутченков, А.С. Трудное восхождение к себе. Методические разработки и сценарии занятий социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 140с.
28. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, 2000. – 256 с.
29. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1993. – 368с.
30. Рязанова, Д.В. Тренинг с подростками: с чего начать?: пособие для психолога и педагога / Д.В. Рязанова. – М.: Генезис, 2003. – 138 с.
31. Самоукина, Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг / Н.В. Самоукина. – Дубна: Феникс, 2000. – 192с.
32. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 208с.
33. Ситников, А.Л. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А.Л. Ситников. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428с.
34. Смит, Г.К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сензитивности / Г.К. Смит. – СПб.: Речь. – 256с.
35. Фопель, К. Психология ведения тренинга / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 272с.
36. Фурманов, И.А. Основы групповой психотерапии: Учебное пособие / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. – Минск: «Тетей», 2004 – 256 с.
37. Чуркина, М.А. Тренинг для тренеров на 100%: секреты интенсивного обучения / М.А. Чуркина, Н.В. Жадько. – М.: Альпина Бизнес Букс. 2006. – 246с.

38. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании: учебное пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
39. Хрящева, Н.Ю. Социально-психологический тренинг: учебное пособие / Н.Ю. Хрящева, В.П. Захаров. – Л.: ЛГУ, 1990. – 258 с.

Учебное издание

Ольга Владимировна Барканова

АКТИВНОЕ
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ

ЧАСТЬ III
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ

Учебное пособие

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 15.12.15
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 15,0.