

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ

Я призываю вас, сделать свою жизнь шедевром. Я призываю вас стать одним из тех, кто живет как учит, кто дышит тем, о чем говорит.

© Энтони Роббинс



Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 25.11 2019 р.)

Рецензенти:

Смутьсон М.Л., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України;

Яковенко С.І., доктор психологічних наук, професор, перший проректор Київського інституту сучасної психології і психотерапії».

Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. К.- Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.

ISBN

Посібник присвячено тренінговим технологіям як одну з найпопулярніших напрямків сучасної психологічної практики. Висвітлено теоретико-методологічні підходи до визначення тренінгів, проаналізовано історію розвитку групового психологічного руху: Т-групи, тренінги сенситивності, терапевтичні групи, відмінності у структурі тренінгових і терапевтичних груп, психокорекційні групи, групи зустрічей (інкаунтер групи), балінтовські групи; тренінг як систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі; соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку компетентності у спілкуванні. Практичний розділ присвячено рекомендаціям проведення різних тренінгів, зокрема, подолання горя, розв'язання конфліктів, профілактики емоційного вигорання і педагогічної компетентності. Посібник адресовано широкому колу як практичних психологів, так і педагогів. соціальних працівників та усіх, хто цікавиться психологією тренінгової роботи.

ЗМІСТ

Передмова	4
Слово до читача	5
Вступ. Передумови виникнення тренінгових технологій	6
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТРЕНІНГІВ	11
Історія розвитку групового психологічного руху. Т-групи	
Тренінги сенситивності	18
Терапевтичні групи	23
Психокорекційні групи	37
Групи зустрічей (інкаунтер групи)	39
Балінтовські групи	41
Тренінг як систематичне набуття знань, умінь, навичок	57
Цілі і завдання тренінгу	60
Мотивація до участі в тренінгу	63
Відповідальність у тренінговій роботі	67
Зворотній зв'язок у тренінговій роботі	70
Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку компетентності у спілкуванні	74
Правила участі в тренінгу	84
Стадії розвитку груп (групова динаміка)	88
Особистість тренера	104
Ефективність тренінгу	115
ПРАКТИКА ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ	
Тренінги подолання горя	123
Соціально-психологічний тренінг для керівників або тренінг управління персоналом	143
Тренінг розв'язання конфліктів	160
Майндфулнесс підхід у тренінгах розвитку автентичності	164
Тренінг профілактики професійного вигорання	177
ПІСЛЯМОВА	198
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	199
ДОДАТКИ	201

ПЕРЕДМОВА

Шановний читач! Книга, яку ви тримаєте у руках, присвячена тренінгам як одній із найпопулярніших форм роботи практичного психолога. Ми, вже традиційно, намагалися об'єднати як методологічний, так і практичний підходи до проблеми, що були предметом нашого дослідження у попередніх книжках, присвячених психології спілкування.

Натепер все очевиднішою стає тенденція ідеалізації тренінгів, їх ефективності у різних галузях життя, й насамперед, в практичній психології. Редагуючи та рецензуючи численні науково-практичні праці, ми помітили як тренінги стали чи не єдиним засобом формувального експерименту, а їх доцільність підтверджується посттренінговими психодіагностичними дослідженнями. У всіх на слуху тренінги особистісного зростання, комунікативної компетентності, ефективного лідерства і вирішення конфліктів, їхній позитивний вплив на особистість практично не піддається сумнівам. Однак чи таким вже універсальним методом є тренінг? Чи можливо однаково ефективно його застосовувати у всіх галузях практичної психології? Цим та низці інших питань присвячено даний посібник. Тому розробляючи концепцію книги «Теорія та практика психологічних тренінгів», ми спробували, передусім, віддзеркалити сучасний стан дослідження проблеми тренінгової роботи у новітніх, як пострадянських, так і зарубіжних дослідженнях, а також проаналізували історію становлення навчальних і соціально-психологічних тренінгів, їх відмінності від балінтовських, психотерапевтичних і психокорекційних груп. Авторами успішно апробовано новий, сучасний варіант проведення Балінтовських груп, досвід якого описано у даному посібнику.

Структура посібника розподілена на дві частини. В теоретичній частині описано та проаналізовано історію розвитку групового психологічного руху: Т-групи, тренінги сенситивності, терапевтичні групи, відмінності у структурі тренінгових і терапевтичних груп, психокорекційні групи, групи зустрічей (інкаунтер групи), балінтовські групи; тренінг як систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі (К. Левін, R. Lippit, K. Benne, W. McGehee, J. P. Cambell); соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку компетентності у спілкуванні (М. Форверг, Л. Петровська, М. Ємельянов, І. Вачков). Практичний розділ присвячено рекомендаціям проведення різних тренінгів, зокрема, подолання горя, розв'язання конфліктів, профілактики емоційного вигорання і педагогічної компетентності. Ми сподіваємось, що науковий посібник «Теорія та практика психологічних тренінгів» стане в нагоді всім, хто цікавиться тренінговими формами роботи.

Автори висловлюють вдячність за науково-професійну підтримку та допомогу директору Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України академіку С.Д. Максименку, заступнику директора Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків, член-кореспонденту НАПН України, доктору психогічних наук, професору Л.М. Карамущі, Ученому секретарю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Г.В. Гуменюк, співробітникам лабораторії методології і теорії психології, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та всім, хто цікавився процесом написання цієї книжки. Ми вдячні нашим шановним, але дуже доброзичливим рецензентам - член-кореспонденту НАПН України, доктору психогічних наук, професору М.Л. Смульсон та доктору психогічних наук, професору С.І. Яковенку.

Окрема шана та вдячність нашим домашнім за терпіння і розуміння.

З повагою,



Валерій Зливков,
Світлана Лукомська

СЛОВО ДО ЧИТАЧА

Психологія тренінгової роботи як розділ практичної психології завжди була у центрі емпіричних досліджень, оскільки саме тренінг вважається основним засобом формування тих чи інших вмінь, навичок і рис особистості. Дисертанти використовують тренінги в контексті формувального етапу своєї дослідницької роботи незважаючи на тему своєї роботи: тренінгами формується ідентичність, удосконалюються сімейні стосунки, педагогічне спілкування, розвиваються навички адаптації, при цьому у всіх без винятку роботах тренінг має стовідсотковий позитивний результат і рекомендується для подальшого впровадження при різних проблемах практичної психології. Але чи справді тренінг є «ефективною пігулкою» при всіх психологічних проблемах? Автори даного посібника намагаються дати відповідь на це та низку інших важливих питань тренінгової роботи.

На перший погляд здається, що питання використання тренінгів у психології та соціальній роботі вже давно не актуальне, чимало праць написано, практично усі можливі дослідження проведено, однак так здається лише на перший погляд. При детальному розгляді з'ясовується, що насправді науково-практичні розвідки у даній галузі обмежуються 70-80-ми роками ХХ століття, й базуються переважно на класичних підходах К. Левіна, Ю. Ємельянова, Л. Петровської до тренінгових груп.

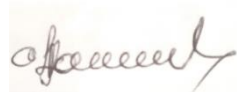
Автори даного посібника вперше акцентують увагу на відмінностях Т-груп, груп терапевтичних і груп тренінгових соціально-психологічних. Зокрема, доведено, що популярні нині у практичній психології тренінги є варіантами соціально-психологічних тренінгів, започаткованих ще М.Форвергом, метою яких є покращення комунікативних навичок учасників, натомість навчальні тренінгові групи, поширені в організаційній і соціальній психології базуються на Т-групах К. Левіна та спрямовані на систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі. Дане розмежування є принципово важливим в контексті методології дослідження тренінгових технологій.

У даному посібнику детально проаналізовано Балінтовські групи, популярні у медицині і в психотерапії США та Західної Європи, окреслено сучасні підходи щодо їх використання, переваги та обмеження порівняно із іншими груповими формами роботи, зв'язок із Т-групами та соціально-психологічним тренінгом.

Автори намагалися об'єднати як методологічний, так і практичний підходи до проблеми, при цьому чіткий поділ на теоретичний і прикладний розділи посібника практично відсутній, читач може знайти ефективні методики введення тренінгів та їх теоретичні обґрунтування у всіх розділах посібника.

Дана книга є продовженням дуже цікавого циклу книг із психології спілкування для різних професійних груп підготовлених цими авторами. Із задоволенням пропоную вашій увазі навчальний посібник «Теорія та практика психологічних тренінгів», автори В.Л. Зливков, С.О. Лукомська. Сподіваюсь, він стане у нагоді широкому колу як педагогічних працівників, так і практичних психологів, соціальних працівників та усім, хто цікавиться психологією тренінгової роботи.

Дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, академік-секретар відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України



С.Д. Максименко

ВСТУП

Мета групи, на думку більшості психологів, що займаються теоретичними і практичними питаннями тренінгу, - розвиток соціально-психологічної компетентності особистості, тобто здатності індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми. Але це не єдина мета, яку потрібно ставити перед практикою соціально-психологічного тренінгу. Є ще дві супутні цілі: розвиток активної соціально-психологічної позиції учасника тренінгу, тобто здатності людини виробляти суспільно значущі перетворення в сфері міжособистісних відносин; підвищення психологічної культури як істотного аспекту всебічного розвитку особистості.

Загальні цілі соціально-психологічного навчання конкретизуються в наступних психолого-педагогічних завданнях, до яких ми відносимо: а) оволодіння певними психолого-педагогічними знаннями; б) корекцію і формування соціально-психологічних умінь і навичок учасників; в) усвідомлення цілісності свого соціально-психологічного буття серед людей; г) розвиток здатності адекватного і повного пізнання себе та інших; д) оволодіння прийомами декодування психологічних повідомлень, що йдуть від оточуючих людей і груп; е) навчання індивідуалізованим прийомам міжособистісного спілкування; ж) чуттєве пізнання групо-динамічних феноменів і усвідомлення своєї причетності до виникаючих міжособистісних ситуацій.

Прийнято вважати, що найбільш оптимальний віковий період для такого навчання – з 16 до 40 років. У більш ранньому віці, з 14 до 16 років, таке навчання можна рекомендувати тільки в разі соціальної дезадаптації, різних форм дезадаптивної поведінки. Після 40 років структура особистості, як правило, стабілізується, і її зміна буде вимагати від суб'єкта значних зусиль, на що людина не завжди згодна та здатна.

ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В Китаї, Єгипті, Греції та Римі були поширені індивідуальна, а згодом і індивідуально-групова форми організації навчання. Навчально-пізнавальна діяльність може вважатися груповою (на відміну від навчання в групі) тільки в тому випадку, якщо її мета усвідомлюється всіма учасниками навчального процесу як єдина, що вимагає об'єднання зусиль усієї групи, що припускає поділ навчальної праці на основі кооперації, при цьому між учнями формуються відносини відповідальної залежності, а контроль з боку педагога поєднується з взаємоконтролем.

Перші рекомендації із організації взаємодії педагога з учнями зустрічаються у «Книзі етики» Конфуція, який стверджував, що «якщо навчатися на самоті, без друзів, світогляд буде обмеженим, а знання –

збідненими». Методика викладання в школі Конфуція ґрунтувалася на діалозі вчителя з учнем, порівнянні фактів і явищ, наслідуванні зразкам.

В школах Спарти кожен, хто завершив курс навчання, присвячував два роки навчанню молодших. Вважалося, що молодші набувають в особі наставника не лише вчителя, а й захист і надійного друга. Такі наставники відповідали за швидкість засвоєння знань, умінь і навичок та за моральне виховання підопічних. Цей процес взаємовиховання відстежувався відповідальними особами, присутніми на заняттях, які, однак, не втручалися в процес стосунків, здійснюючи відповідну корекцію вже після того, як молодші йшли відпочивати. Таким чином в Спарті існувала трьохступінчаста модель педагогічних впливів, в якій суб'єктами другої ступіні були не дорослі, а старші учні.

На відміну від спартанської, мета афінської системи освіти полягала у вихованні не лише мужнього воїна, а й громадянина, який турбувався про державні справи та володів почуттям прекрасного, відповідно, афінська система навчання була більш відкритою і не замінювала собою родину. Найбільш значущими принципами виховання в період античності були: принцип конкурентності та агоністики – тобто вміння реалізувати себе в перемовинах і в діалозі. Вступаючи в діалог зі старшими, дитина повинна була не лише володіти класичною схемою риторичного процесу, а й певними комунікативними навичками: почуттям самоповаги, самоконтролю, вмінням слухати інших, швидко реагувати на зміну оточення, знаходити в кожній ситуації оптимальну тезу, рішення, постулат.

Перед початком утворення груп, педагог повинен підпорядкувати процес групоутворення наступним установкам: в учнів повинна бути орієнтація на розумову роботу; при будь-яких варіантах формування групи позиція організатора повинна бути зовнішньої по відношенню до групи; мета групової роботи відкрито оголошуються і пояснюються її організатором. У процесі створення груп учні починають самовизначатися щодо майбутньої роботи. Групи можуть відрізнятися: за типом роботи, тобто одна група проектує, інша досліджує, третя вирішує проблему; за темою роботи; за рівнем складності завдання.

Зазвичай вводилася норма кількості учасників на одну групу: 5-8 осіб, не більше. Якщо група створювалася за вільним вибором, то організатор призначався, а не обирався демократично. Основними засобами роботи організатора групи були: визначення напрямку руху роботи групи; контроль за процедурою роботи; опонування; рефлексія.

Підсумком роботи організатора вважалося, як правило, рефлексивне оформлення виконаної роботи, тобто виділення способу роботи і отриманого, нехай навіть не остаточного, а проміжного результату.

Коло Сократа («Сократичний» семінар») - педагогічний підхід, заснований на методі Сократа і використовується для кращого засвоєння інформації. Дана методика передбачає вивчення інформації за допомогою дискусії і ґрунтується на тому, що в учня є вже якісь знання з теми дискусії, а нові знання формуються шляхом участі в обговоренні. Мета цієї активності полягає в тому, щоб учасники обговорення, висловлюючи свої думки, прийшли до єдиної відповіді, а не перемога однієї людини або групи в суперечці (підтвердження переваги своєї теорії над іншими).

Цей метод заснований на переконанні, що учасники обговорення отримують більш глибокі знання про предмет при вдумливих міркуваннях, ніж через звичайне ознайомлення з матеріалом. Незважаючи на те, що «сократичні» семінари можуть відрізнятися за структурою, вони зазвичай мають наступний склад: матеріал, з яким учні повинні ознайомитися заздалегідь, і два концентричних кола студентів: внутрішній і зовнішній. Внутрішнє коло зосереджене на аналізі матеріалу за допомогою методу Сократа, тобто послідовних питань і відповідях. У цей час учасники зовнішнього кола спостерігають за дискусією внутрішнього кола, не вступаючи в неї.

Коли обговорення у внутрішньому колі закінчується, учасники зовнішнього кола висловлюють думку про нього. Тривалість цього процесу залежить від теми дискусії. Викладач може змінювати групи місцями на свій розсуд, або ж групи чергуються після кожної дискусії. Відмінність між таким способом навчання і звичайним методом полягає в ролі викладача. Роль викладача в «сократичному» колі полягає лише в тому, що він лише спрямовує дискусію в потрібне русло за допомогою навідних запитань, при цьому не є повноцінним учасником дискусії.

Варіації кола: акваріум і панельний метод.

Акваріум. Студенти разом з викладачем утворюють два кола: зовнішній (спостерігачі) і внутрішній (активні учасники). Члени внутрішнього кола активно беруть участь в обговоренні запропонованого викладачем питання. Інші студенти спостерігають і виступають тоді, коли будь-чия версія їх зацікавила; вони доповнюють, задають питання, конкретизують. При цьому «спостерігач» повинен стати поруч з активним учасником, який «зачепив» його своєю версією. Після обговорення однієї проблеми (питання) учасники міняються місцями (ті, хто стояв за межами кола, сідають в коло). Бажано, щоб всі студенти побували в колі.

Панельний метод. Студенти діляться на групи по 6-8 осіб, які розташовуються в аудиторії по колу. Члени кожної групи вибирають представника або голову, який буде в процесі дискусії обстоювати їх позицію. Протягом 15-20 хв. в групі обговорюється проблема і виробляється спільна точка зору. Представники груп збираються в центрі кола і отримують можливість висловити думку групи, відстоюючи її позиції. Інші студенти стежать за ходом обговорення і тим, наскільки точно представник групи висловлює спільну позицію. Вони не можуть висловлювати власну думку, а мають можливість лише передавати в ході обговорення записки, в яких викладають свої міркування. Представники груп можуть взяти перерву, щоб проконсультуватися з іншими її членами. Панельне обговорення закінчується після завершення відведеного часу або після прийняття рішення. Після закінчення дискусії представники груп проводять критичний розбір ходу обговорення, а рішення приймаються вже усіма студентами.

Не важливо яка варіація буде обрана викладачем. Всі семінари даного типу заохочують колективну роботу учасників з подальшим формуванням єдиної думки з теми дискусії. Акцент робиться на критичне і креативне мислення.

Сократівський діалог є важливим елементом різних особистісно-орієнтованих психотерапевтичних методів, завданням яких є залучення клієнта до співпраці і розширення сфери його свідомості.

Фундатор класно-урочної системи навчання Я. А. Коменський висунув ідею про можливість одночасного навчання трьохсот і більше учнів шляхом поділу такого гігантського класу на «десятки» і доручення ведення занять, а також контролю роботи учнів одного з кращих учнів (декуріона). «Все те, що засвоєно, в свою чергу повинно бути передано іншим і для інших». Система взаємонавчання зустрічається і в епоху індустріального суспільства: в рамках моніторіальної системи А. Белля і Дж. Ланкастера, педагогіки нового виховання, вільного виховання і трудової школи.

У більшості педагогічних досліджень, проведених в період з 1918 по 1931 рр., виділяються наступні загальні організаційні форми навчання: класно-урочна, лабораторна і проєктивна системи. У часовому плані спостерігається перехід від класно-урочної системи занять зі стабільним складом учнів при сталому розкладі до проєктивної системи, заснованої на індивідуально-груповій роботі за відсутності поділу на групи, відсутності предметного проходження навчального матеріалу і стабільного розкладу. На початку 20-х років набуває поширення так звана студійна система, суть якої полягає в наступному. Все коло питань, що підлягають вивченню, підрозділяється на кілька циклів. Кожен цикл опрацьовувався в особливій студії певною групою учнів. Робота проходила не в стабільних групах, а в кабінетах-лабораторіях без

розкладу. Учні створювали групу, яка працювала за принципом поділу праці над певною темою для досягнення спільної мети. Навчальна діяльність проходила в присутності викладача, але абсолютно самостійно. Програми розроблялися самими учнями стосовно тем офіційних програм. Успішність роботи учнів враховувалася колективом за реальними результатами.

При інтенсивному груповому навчанні найбільш необхідним атрибутом стає спілкування, а предметом спілкування є його продукти, до яких відносяться безпосередній обмін інформацією в процесі засвоєння знань, обмін результатами пізнавальної діяльності, їх обговорення, дискусії. Міжособистісне спілкування в процесі навчання підвищує мотивацію за рахунок залучення соціальних стимулів: з'являється особистісна відповідальність, почуття задоволеності від публічно пережитого успіху в навчанні. Все це формує якісно нове ставлення до предмету, почуття особистої причетності спільній справі, яким стає спільне оволодіння знаннями.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТРЕНІНГІВ

Історія розвитку групового психологічного руху

- *Т-групи*
- *Тренінги сенситивності*
- *Терапевтичні групи*
- *Відмінності у структурі тренінгових і терапевтичних груп*
 - *Психокорекційні групи*
- *Групи зустрічей (інкаунтер групи)*
 - *Балінтовські групи*

Т-ГРУПИ

На початку 1900-х років увага дослідників була прикута до психології натовпу, а у 1920-х роках вона зосередилася на вивченні нормальних групових процесів в контексті вирішення різноманітних соціальних проблем.

Незважаючи на те, що тренінгові програми поліпшення якості людських відносин для керівників були впроваджені протягом 1920-х і 1930-х років, вони рідко виходили за межі менеджменту та лідерів вищих щаблів. Справді, до Другої світової війни навчання майбутніх керівників зводилося до ротації робочих місць і наставництва, однак з кінця 40-х років XX століття все більшої популярності стали набувати так звані Т-групи або тренінги сенситивності. Зазначимо, що ці два останні поняття зазвичай вживаються як синоніми, однак існує точка зору (L. K. Lee, 2001), згідно з якою Т-групи насамперед пов'язані з Національними навчальними лабораторіями (National Training Laboratories), а тренінги сенситивності із Західним навчальними лабораторіями (Western Training Laboratories).

У 40-х роках XX століття Т-групи були сфокусовані на навчанні американських спільнот технікам учасницької демократії. Партисипаторна теорія демократії (Дж. Вольф, К. Макферсон, Дж. Менсбридж) виходить з того, що людина – істота раціональна, здатна свідомо приймати розумні рішення. Прихильники демократії участі вважають, що ірраціональність і пасивність людей в політичній сфері – це результат їх не достатньої освіти і відсутності рівних можливостей для участі в політиці. Тому суспільству належить створити всі умови для активної політичної соціалізації кожного індивіда.

Період після Другої світової війни став визначним у розвитку поведінкових наук, насамперед в контексті подолання конфліктів у малих групах. Так рольові ігри та зворотній зв'язок розглядалися ключовими у

формуванні конструктивної взаємодії в колективах. Вже згодом, у 50-х роках XX століття акцент Т-груп змістився на особистісне зростання, самопізнання та самовдосконалення. Середина 60-х років XX століття позначилася створенням національних тренінгових лабораторій.

У 1947 р. К. Левін заснував Інститут національних навчальних лабораторій для прикладних поведінкових наук, відомий як NTL Інститут, американський некомерційний центр поведінкової психології – розробник методології Т-груп, яка актуальна й натеper. К. Левін помер на початку проекту використання тренінгових груп для підготовки менеджерів організації, втім його справу продовжили співзасновники Інституту Р. Ліппіт, Л. Бредфорд і К. Бенне. У 1965 р. NTL Інститут почав видавати Журнал прикладних поведінкових наук (The Journal of Applied Behavioral Science), де публікуються дослідження в даній галузі. Таким чином розпочалася активна робота з організаційного розвитку, центр якого з міста Бетель (штат Мен, США) перемістився до Сілвер Спрінг (штат Меріленд, США). Нині Інститут не припинив свою діяльність, а активно розвивається в контексті навчання міжособистісної взаємодії, розвитку організацій та підвищення особистісної ефективності працівників різних рівнів (<https://www.ntl.org/>).

Натеper NTL Інститут пропонує усім бажаючим удосконалити свої лідерські та командні якості, зокрема такі складові ефективної міжособистісної взаємодії як впевненість у собі, емоційний інтелект, автентичність, активне слухання, вміння давати продуктивний зворотній зв'язок, майндфулнес, навички розв'язання конфліктів. Освітні тренінгові програми базуються на принципах емоційного інтелекту – здатності ідентифікувати емоції (як у себе, так і в інших), усвідомлювати їх потужні наслідки і застосовувати усвідомлену цю інформацію для управління власною поведінкою.

К.Левін вважається піонером Т-групового руху, однак першими подібними на сучасні тренінгові групи слід вважати Коннектикутські воркшопи. К. Lippitt і L. Bradford, працюючи у Федеральному агентстві безпеки, експериментували з конфронтаційними зустрічами медсестер і лікарів у лікарні Фрідмена у Вашингтоні, а ще раніше німецький психолог Я. Морено розробив концепцію зустрічі, де наголошувалося на чесному поводженні з усіма учасникам групи, щирості у виразі своїх емоцій на почуттів. По суті, психодраматичні методи Я. Морено були попередниками рольових вправ, які використовувались на ранніх семінарах NTL. Сам же Я. Морено висловив нерозуміння надмірній увазі, приділеній суспільством так званім інноваційним технікам NTL.

Приблизно за рік до воркшопів в штаті Коннектикут К. Левін разом із П. Граббе сформулювали десять загальних спостережень щодо

перевиховання, які й лягли в основу діяльності Т-груп (Lewin & Grabbe, 1945). Ці принципи базувалися як на власному досвіді К. Левіна, так і аналізі роботи груп анонімних алкоголіків, програм перепідготовки працівників поліції та програм подолання упереджень щодо працівників літнього віку в індустрії.

Згідно із К.Левіним, перевиховання складається із трьох аспектів: когнітивного – сприйняття людини, її способи бачення фізичного та соціального світів, очікування та переконання, завдяки яким сприймає свої можливості дії та наслідки дій у власному повсякденному житті; ціннісного – захоплення та неприязнь до своєї та інших груп і їхніх стандартів, почуття щодо статусних відмінностей та авторитету, а також реакції на різні джерела схвалення та несхвалення; поведінкового – ступінь свідомого контролю, який він має над своїми фізичними рухами та соціальними вчинками. Перевиховання завжди зумовлює виникнення дилем та протиріч, зокрема пізнання себе призводить того, що людина стає «незручною» її соціальній групі, ламає усі стереотипи щодо сформованого про неї образу, неприйняття іншими учасниками групи, в свою чергу, призводить до почуття провини за особистісне зростання тощо.

Отже, розглянемо детальніше **принципи, на яких базується робота Т-груп** за К. Левіним та П. Граббе (1945 р.).

Перший принцип *«Процеси навчання так званих «нормальних» і «ненормальних» осіб практично однакові»*, тобто межі між освітою, терапією та реабілітацією практично не має, оскільки поняття норми є доволі розмитим, а отже і визначення девіацій чи відхилень від норми також буває доволі суперечливим. Так, дедалі частіше освітні програми уникають наголосу на когнітивному розвитку, не в меншій мірі враховуючи емоційний і вольовий розвиток особистості, а реабілітаційні програми окрім корекції поведінки приділяють значну увагу когнітивному розвитку та вольовому.

Другий принцип *«Процеси навчання і перевиховання по суті подібні до змін у культурі»*. Зазначимо, що ідеї К.Левіна значною мірою сформовані під впливом його викладача філософії Е. Кассіра (1874-1945). За Е. Кассіром, існує єдиний світ — «світ культури». Різноманітні сфери культури, названі філософом «символічними формами» (мова, міф, релігія, мистецтво, наука), розглядаються як самостійні утворення, що не зводяться один до одного. Психологічне консультування або психотерапія традиційно прагнуть полегшити зміни людей, але не беруть на себе відповідальності за сприяння змінам у культурному середовищі, в якому люди функціонують поза межами консультування чи терапевтичного процесу, відповідно весь тягар адаптації до соціокультурного простору поза терапевтичним лягає на саму людину. Натомість групи є середовищем, яке передбачає й зміни культурні, зокрема організаційної, сімейної культури, освітнього простору тощо.

Третій принцип *«Особистий досвід викладача не формує поведінкових патернів і міцно засвоєних знань у слухачів»*. Лекції та інші абстрактні способи передачі знань мало корисні для зміни орієнтацій чи поведінки людини, натомість експериментування – найлегший шлях у засвоєнні знань і формуванні поведінки, втім воно потребує достатнього простору та часу, що можливо забезпечити в умовах тренінгу.

Четвертий принцип *«Соціальна дія, так само як і фізична, зумовлена сприйманням»*. Зміни знань або зміна переконань і ціннісних орієнтацій не призведуть до змін у діяльності, якщо не буде зміни уявлення про себе та ситуацію, відкритість до нових знань та цінностей зазвичай впливає, а не передуює змінам у сприйнятті. Звичне сприйняття піддається сумніву відкритим обміном зворотним зв'язком між членами групи, оскільки вони мають різні думки на одні і ті ж події. В процесі тренінгу власні перцептивні рамки учасників суттєво розширюються, а ставлення до себе – модифікується.

П'ятий принцип *«Наявність знань не гарантує зміни в поведінці»*, особливо це стосується знань про себе і сприймання себе. Так, наприклад, про людину говорять, що вона занадто багато панікує, тобто людина знає про себе цю інформацію, але нічого не може зробити. В Т-групі є можливість шляхом експериментування перевести знання у самосприйняття та модифікувати свою поведінку.

Шостий принцип *«Некоректні стереотипи та упередження базуються на минулому досвіді людини»*. В Т-групі шляхом експериментування відбувається альтернативна концептуалізація подій життя людини, зміна погляду на проблему зумовлює й зміну поведінки, дає можливість знайти найбільш ефективне рішення, при цьому завдяки зворотньому зв'язку групи цей процес стає швидшим і більш продуктивним.

Сьомий принцип *«Зміна настрою учасників групи не залежить від когнітивних і поведінкових змін»*. Часто зміни відбуваються ситуативно, поверхнево, виявляючись у покращенні емоційного стану, однак жодним чином не змінюючи поведінку людини у повсякденному житті, лише шляхом численних експериментувань не тренінгу можна досягти глибших змін, не лише емоційного, а й когнітивного та ціннісного рівнів.

Восьмий принцип *«Одночасні когнітивні, ціннісні та поведінкові зміни є запорукою ефективного навчання»*. Індивід стає соціалізованим через інтерналізацію нормативної культури груп, до яких він належить. По суті на тренінгу відбувається ресоціалізація людини, а у термінології К. Левіна – реакультивація. Таким чином, перевиховання людей вимагає залучення їх до нових груп із нормами, які суттєво контрастують з тими групами, до яких вони раніше належали. Норми перевиховної (тренінгової) групи не випадкові. Вони

є нормами соціальної дослідницької спільноти – відкритість у спілкуванні, готовність стикатися з проблемами та брати участь у їх вирішенні, здатність до власної фасилітації та фасилітації діяльності інших людей тощо.

Дев'ятий принцип *«Засвоєння нових цінностей і переконань не можна чітко визначити по пунктам»*. К. Левін наголошував, що система цінностей – це насамперед цілісна система, введення нових особливих цінностей, які не співпадають з іншими цінностями у світогляді людини, з поглядами на себе та світ, може посилити внутрішній конфлікт та знизити мотивацію до самозмін, часто – відбувається конструювання нової особистісної ідентичності, компоненти якої вписуються і існуючий свідогляд, кардинально або частково змінюючи його, тому сказати, що «в результаті тренінгу було зроблено 1) 2) 3), змінено 1) 2) 3)» категорично не правильно.

Десятий принцип *«Засвоєння нових цінностей і переконань відбувається шляхом відчуття приналежності до групи»*. Зміни особистості відбуваються лише за умови її участі в групі, а особистісна ідентичність, на думку К.Левіна, значною мірою зумовлена ідентичністю соціальною та колективною.

На початку своєї історії до Т-груп залучалися невеликі неструктуровані групи менеджерів, які вчилися чесній і відкритій комунікації протягом 3-4 тижнів в ситуаціях «тут і зараз». У фокусі Т-групи була поведінка членів неструктурованої групи, які намагалися боротися з відсутністю структури, ця боротьба загострювалася пасивним посередником – ведучим групи. Головним механізмом навчання був зворотній зв'язок, отриманий кожною особою від інших членів групи, таким чином виникала атмосфера відкритості до змін, отриманий досвід посилювався емоціями, що, зазвичай, підкріплювало позитивний вплив Т-групи на кожного її учасника.

Через 30 років після появи перших Т-груп викристалізувалися три основні види неструктурованих навчальних груп. *Традиційні Т-групи або групи лабораторного тренінгу* – наголошували на важливості міжособистісних стосунків та розвитку навичок комунікації у неструктурованому середовищі із розумінням групових процесів і групової динаміки кожним членом групи. *Групи організаційного розвитку або тренінги міжособистісних відносин* використовували Т-групи для вирішення проблем у взаємодії працівників організацій, формування так званої організаційної культури, а згодом – й організаційної ідентичності. Оскільки учасники таких тренінгів були до того ж й колегами, динаміка інтеракцій мала довготривалий позитивний і/або негативний вплив на соціально-психологічний клімат робочих колективів. *Групи самовираження або групи особистісного зростання* спрямовані на зміну настановлень, упереджень, переконань, по суті саме вони нині є синонімом тренінгів сенситивності. Їх ключова особливість у тому, що в

процесі тренінгу учасники можуть відкритися один одному, поділитися власними прихованими емоціями, переживаннями, бути щирими без страху суспільного осуду.

Втім ставлення до Т-груп у 60-70-х роках ХХ століття було доволі неоднозначним: почасти вони вважалися явищем несерйозним, неетичним і навіть шкідливим, але навіть попри це впроваджувалися у багатьох виробничих колективах, зокрема на таких відомих як Eastman Kodak, General Electric, Pillsbury, Boeing. Досвід учасників Т-груп популяризували книги і журнали, орієнтовані на широкий загаль читачів. Однак цей період позначився ще однією подією, яка суттєво вплинула на подальший розвиток тренінгових і терапевтичних груп – це конфлікт між послідовниками К. Левіна та клінічно налаштованими терапевтами (фройдистами, юнгіанцями, роджеріанцями), в результаті якого останні фактично усунули від керівництва NTL прихильників моделі групової динаміки К. Левіна, відтак тренінгові (по суті навчальні) заняття перетворювалися на терапевтичні зустрічі. У 1967 р. виникли так звані А-групи: якщо Т-групи стали психотерапевтично орієнтованими, то А-групи працювали в контексті соціальних систем, групової динаміки, тим самим продовжуючи ідеї К.Левіна, але поступово й вони поглиналися Т-групами, які вже на початок 70-років стали більшою мірою терапевтичними, де учасники не вчилися навичкам, а пропрацьовували свої особистісні проблеми.

Д. Макгрегор (1960) для характеристики процесу у Т-групах лабораторій NTL використовував термін «інтуїтивне навчання», оскільки нерідко учасники Т-групи поверталися з тренінгів, не в змозі висловити те, що вони пережили та що зараз відчувають. Намагання структурувати неструктуровані тренінгові ситуації зумовлювали непорозуміння між учасниками та зростання особистісної напруги. Наприклад, на другому занятті учасник Т-групи 1961 року Джордж під час кола зворотнього зв'язку вигукнув: «Я не знаю, що тут відбувається! Мені слід заплатити за цей маразм. Це марна витрата мого часу!». На це йому керівник групи відповів; «Що ти маєш на увазі Джордж, кажучи, що це дурниця? Ти очікуєш на чіткий алгоритм для вирішення всіх твоїх проблем?» Джорджу стало незручно, він лишився на самоті зі своїми переживаннями, а інші учасники групи його не підтримали, оскільки боялися осуду керівника. Здавалося б, ми бачимо прояви автентичної комунікації, учасники щиро розповідають про свої відчуття, однак нічого більше не відбувається: висловлене так і лишається не почутим. Якби Т-група діяла в контексті моделі змін К.Левіна, згідно з якою слід не тільки розморожувати застарілі переконання та поведінку, але й змінювати поточну позицію та поведінку, то ефект від висловлювань Джорджа був очевидний. Втім група переналаштувалася на терапевтичну модель, однак власне терапевтичні методики не були застосовані. Як зазначив один із

керівників Т-груп у 80-х роках: «Учасники лише роблять вигляд, що змінюються, однак насправді зміни не відбуваються».

Ще один вагомий аргумент у критиці Т-груп висловив G. S. Odierne (1963), наголосивши, що там створюються стресові ситуації, які часто виходять з-під контролю керівників, а все, що відбувається по завершенні тренінгів, організаторів не турбує, наприклад психічні проблеми учасників, які актуалізуються в процесі роботи Т-груп.

Окрім Т- і А-груп все більшої популярності набували «інструментальні групи» (Blake & Mouton, 1967), де за допомогою письмових анкетувань визначалися можливі теми дискусій на тренінгах, особливістю яких була відкрита конфронтація учасників і визначення лідерів кожної конкретної групи. Згодом на базі інструментальних груп було створено модель лідерства Управлінську решітку Блейка-Моутон – теоретичну матрицю типологічних методів і способів управління внутрішньогруповими взаємодіями, в тому числі й конфліктними. Вона допомагає знайти найбільш ефективні напрямки і прийоми управлінського впливу на запобігання, розгортання і регулювання внутрішньогрупових конфліктів (див. додатки).

Попри численну, часто аргументовану критику, популярність тренінгових груп лише зростала, пояснювалося це тим, що керівники організацій дедалі більше сприймали тренінги як засіб маніпуляції своїми підлеглими. По суті, Т-групи стали «терапією для нормальних» ("therapy for normals"), інструментом стигматизації – так звані «ненормальні» відвідували психотерапевтичні групи, всі ж інші – тренінгові.

Т-групи лягли в основу гештальт-терапії, Есален групам, Синанону, нюд-воркшопам тощо. Зокрема, завданням «Інституту Есален» був гармонійний розвиток особистості за допомогою різних інтеграційних практик: йоги, медитації, гештальт-терапії. Саме ця суміш зі східних духовних практик і європейських сучасних психологічних методик принесла «Інституту Есален» всесвітню популярність: за час існування інституту його відвідали понад 300 тис. осіб з усього світу. Інститут організовував семінари та лекції з таких тем, як дзен-буддизм, медитація, біоенергетика, Інкау́нтер-групи. Заняття проводилися як резидентами Есален, так і спеціально запрошеними експертами, наприклад С.Грофом.

Рух за розвиток людського потенціалу (Human Potential Movement) - громадський рух, що виник у США в 1940-х роках. Ідеологія руху базується на концепціях особистісного зростання і реалізації екстраординарних потенційних можливостей, наявних і істотно нерозкритих у всіх людях. Зазнавши значного впливу з боку гуманістичної психології, рух досяг найбільшого розквіту в США в 1960-і-1970-і роки, після заснування в 1962

році Есаленського інституту в Каліфорнії – центру гуманістичного альтернативного освіти і духовних практик. Рух за людський потенціал вплинув на становлення руху Нью-ейдж в США, на появу безлічі нових психотерапевтичних практик і тренінгів. В кінці 1970-х років популярність руху пішла на спад у зв'язку із збільшеним прагненням Нью-ейдж до містицизму і східних езотеричних традицій, а також внаслідок зменшення інтересу з боку академічних кіл США.

Синанон – групова психотерапевтична методика, що базується на тренінгу вираження негативних емоцій (гніву, агресії тощо). Навчання здійснюється як різке критичне обговорення, представлене в ігровій формі, проблем учасників групи. За рахунок цього виробляється толерантність до негативних психологічних впливів.

Повертаючись до історії Т-груп, зазначимо, що у 1968 р. в журналі *Psychological Bulletin* Campbell and Dunnette опублікували статтю, у якій зазначили, що хоча Т-групи призводять до зміни поведінки учасників, незрозуміло, чи вплинули ці зміни на роботу та, що важливіше, чи не вдалося б досягти таких змін, використовуючи менш інвазивні підходи до навчання. Автори зазначали, що екзистенційне покращення життя не слід плутати із розвитком керівників у своїх організаційних ролях.

До кінця 60-х років рух Т-груп досяг свого піку. Численні статті друкувалися у навчальних та ділових журналах, основним було питання, чи варті Т-групи фінансових і психологічних витрат (Mann, 1970; Wohlking, 1971). Психологи ставили під сумнів етику проведення терапії у бізнес-умовах (Lakin, 1969; Peters, 1973), і психіатри засудили Т-групи як приклад «психологічного шлаку» (Crawshaw, 1971; Kane, Wallace, & Lipton, 1971). У 80-90-х роках ХХ століття Т-групи продовжували функціонувати, але більш популярними стали терапевтичні общини, психотерапевтичні групи та групи організаційного розвитку, які по праву вважаються послідовниками Т-груп.

ТРЕНІНГИ СЕНСИТИВНОСТІ

Групи тренінгів сенситивності спрямовані на розвиток самоусвідомлення людини та покращення її взаємин з іншими людьми (по суті те, що нині зветься тренінгами особистісного зростання). На відміну від психотерапевтичних груп, де подолання негативних емоційних проявів на кшталт підвищеної тривожності і депресії відбувається шляхом терапевтичних втручань, у тренінгах сенситивності беруть участь психологічно здорові учасники, які прагнуть до самовдосконалення і набуття таких навичок як асертивність, вміння справлятися з гнівом, вирішувати конфлікти, долати емоційний дискомфорт, бути відкритими до спілкування з іншими тощо.

Розуміння тренінгів сенситивності важливо оскільки вони фокусовані на здорових індивідах, успішно соціалізованих, які, прагнуть до більшого успіху, а не подолання внутрішньоособистісних конфліктів. По суті, участь у даному тренінгу зумовлена вираженою мотивацією досягнення, а краща взаємодія з іншими передбачає чутливість до відмінностей між людьми – гендерну, мультикультурну чутливість, сенситивність до осіб із особливими потребами, з іншою сексуальною орієнтацією.

Метою тренінгів сенситивності є допомога учасникам в усвідомленні власних емоційних реакцій, розумінні групової взаємодії і відповідної модифікації власної поведінки на основі набутого досвіду. Насамперед учасники тренінгу мають оволодіти навичками розпізнавання власних емоцій тут і зараз, вмінням давати та отримувати зворотній зв'язок, використовувати тренінговий досвід у повсякденних ситуаціях, розуміти вплив своїх слів і вчинків на поведінку інших та ефективно поводитися у конфліктах.

На тренінгах сенситивності не проводяться дискусії за певною темою, психоедукація чи вирішення проблем, натомість акцентується на процесах групової взаємодії, зокрема почуттях учасників в умовах групи та обговорення цих почуттів із іншими її учасниками. Форматом тренінгів передбачено, що група складається із 7-12 осіб, які зустрічаються один раз на тиждень у певний, визначений ведучим групи час. Існують так звані тренінги-марафони, де одна зустріч триває від 12 до 24 годин, зазвичай для позначення ведучого не використовуються слова «тренер», «експерт», «вчитель», натомість віддається перевага поняттю «фасилітатор», тобто особа, яка допомагає учасникам тренінгу використовувати наявні у них ресурси для самовдосконалення, по суті акцентується на ресурсному підході, коли сила учасників не в організаторі чи у ведучому тренінгів, а у них самих. Крім того, тренінги сенситивності так само як і Т-групи є короткостроковими, передбачають 3-7 зустрічей. На відміну від них терапевтичні групи складаються з 5-15 осіб, тренер, він же психотерапевт, займає патерналістську позицію, тобто виступає експертом у вирішенні особистісних проблем учасників, а власне робота групи триває від трьох до п'яти місяців.

Загалом, тренінги сенситивності базуються на досвіді, а тому містять наступні форми роботи: дискусії без заданої теми, рольові ігри за участі усіх членів групи. Тренінгові групи зазвичай слабо структуровані, тому в процесі роботи відбувається їх структуризація, формуються міжособистісні стилі поведінки учасників, звичні способи привернути до себе увагу. Сконцентровані на собі учасники, схильні до маніпуляцій, агресивні чи занадто пасивні отримують зворотній зв'язок під впливом якого можуть змінювати свої моделі поведінки, які поширюються не лише на дану конкретну групу, а й на їх повсякденне життя в цілому.

Під час дискусій увага зосереджена на поведінці учасників групи, якщо хтось з них вважає вислови чи вчинки партнера некоректними, він відкрито про це говорить на дискусіях, при цьому ситуація спілкування не виходить за межі тут і зараз. Якщо подібні ситуації повторюються часто, фасилітатор просить учасників прокоментувати, чим дані ситуації схожі між собою і які умови провокують таку поведінку учасників. Обговорюються лише слова та дії учасників на тренінгу, але аж ніяк не поза його межами. Як вже було зазначено, дискусії у класичних тренінгах сенситивності присвячені лише поведінці членів групи, а не заздалегідь визначеній темі, при цьому інформування учасників з приводу певної проблеми також не передбачене, натомість у сучасних посібниках з тренінгових технологій наголошується, що групова дискусія дає можливість зіштовхнути між собою протилежні позиції, і цим допомогти членам групи проаналізувати різні аспекти проблеми, знизити їх опір новій інформації. У тому випадку, коли рішення ініційоване групою, воно вважається логічним висновком дискусії, схвалене усіма її учасниками, а тому його значення зростає, оскільки рішення стає груповою нормою.

Діяльність тренінгів сенситивності базується на трьохетапній моделі прийняття групового рішення К. Левіна (unfreezing-change-refreeze): «розмерзання» - коли учасник має певні настановлення, переконання стосовно проблемного питання; «зміна» - у ситуації комфорту та безпеки учасник набуває нових переконань і думок шляхом обміну інформації з іншими учасниками групи та «заморожування» - інтерналізація людиною нових уявлень і атитюдів. Ці три процеси відбуваються завдяки ключовому у роботі Т-груп і тренінгів сенситивності зворотному зв'язку.

Колега К. Левіна Е. Schein визначив три кроки в процесі «розморожування». По-перше, це «непідтвердження» (disconfirmation) або почуття незадоволеності, яке з'являється в результаті нездійснених очікувань або сподівань. Дана умова необхідна, але недостатня, щоб викликати зміни, оскільки подібні почуття часто відкидаються, заперечуються чи ігноруються. По-друге, почуття «тривоги виживання» (survival anxiety) має викликатися непідтвердженнями даними, наприклад, неможливістю реалізувати власні цілі. Зазвичай посилення «тривоги виживання» призводить до посилення «навчальної тривоги» (learning anxiety). Ми зазвичай дотримуємося звичних моделей і поведінкової рутини, навіть коли вони неефективні, в надії, що наші обставини зміняться. З огляду на цю динаміку, третім кроком до того, як відбудеться «розморожування», є встановлення почуття психологічної безпеки. Ми повинні довіряти людям навколо нас і процесам, в які ми залучені. Слід відчувати себе комфортно від того, що є самими собою (тобто від власної автентичності), не турбуючись про те, що хтось заподіє нам шкоди. Тільки в даних умовах наше «занепокоєння, пов'язане з навчанням» може зникнути і ми можемо подолати захисну реакцію заперечення, що зазвичай викликаються

«занепокоєнням, пов'язаним з виживанням». Іншими словами, зміни відбуваються, коли «занепокоєння, пов'язане з виживанням» більше, ніж «занепокоєння, пов'язане з навчанням» за умови психологічної безпеки. Тільки коли дані елементи йдуть разом, люди будуть по справжньому відкриті для ризику і експериментів з новою поведінкою, яскравим прикладом цьому є Т-група.

Втім, постійно жити в такому розмороженому, хоча й комфортному стані, неможливо. Неефективно і в кінцевому рахунку утомливо постійно розробляти нові стратегії і продумувати відповіді на кожну несподівану подію і ситуацію. Відповідно, виникає потреба у заморожуванні набутого досвіду, тобто використання нового поведінкового репертуару для актуальної ідентичності та навколишнім умовам. Наш новий зразок поведінки дозволяє насолоджуватися тими ж плодами ефективності і стабільності, що і попередній, але водночас дає можливість бути більш ефективними в досягненні цілей. Оскільки світ навколо продовжує еволюціонувати після нашого «заморожування», цей новий поведінковий зразок (або патерн) неминуче застаріє і цикл повториться, але варто запам'ятати умови, які сприяли успішним змінам - ми навчилися як вчитися - і можемо відтворити дані умови в майбутньому.

Е. Schein удосконалив модель К.Левіна, назвавши свій підхід когнітивним перевизначенням (cognitive redefinition), що складається із трьох етапів. 1. Мотивація на зміни (розморожування, unfreezing). Дана фаза побудована на теорії, що поведінка базується на минулому навчанні через спостереження і культурних факторах, для того, аби зміни розпочалися слід пройти через три послідовні фази: заперечення, пошук цапа відбувайла і маневрування, лише зниження тривоги з приводу можливих змін запускає механізм змін реальних. 2. Змініть те, що необхідно змінити (розморожування і рух до нового стану). Як тільки з'являється достатня незадоволеність поточними справами і існує реальне бажання провести зміни, необхідно точно визначити, що конкретно необхідно змінити, слід чітко визначити розрив між реальним станом справ і станом бажаним, у тренінгових групах для цього використовується імітація рольових моделей і пошук персоналізованих рішень за допомогою навчання методом проб і помилок. 3. Зробити зміни постійними (заморожування, refreezing). Це фінальний етап, на якому нова поведінка стає звичною, позначається на ідентичності особистості, її самооцінці та впливає на формування нових міжособистісних відносин.

Проблеми тренінгових форм роботи аналізували у 1981 р. М. Ковальчук і Л. Петровська, зокрема, популярний у 60-70-х роках на Заході груповий рух (group movement). В оцінці його великого значення одностайні і прихильники і критики цього руху. Головне, що звертає на себе увагу при

знайомстві з ним, - це різноманіття сформульованих завдань, методичних прийомів, теоретичних принципів, експліцитно, а частіше імпліцитно реалізованих різними авторами. У відповідній психологічній літературі представлені, як правило, не суворі класифікації, а лише переліки різних використовуваних групових форм. Серед них групи, орієнтовані на підвищення сензитивності учасників до соціальної реальності; на зміну «автентичності щодо себе та інших»; групові досліді, спрямовані на вивільнення творчого потенціалу тощо. Особливу категорію складають так звані програмовані, або інструментальні, групи (зазвичай в системі підготовки різного рангу керівників). В одному ряду згадуються і форми групового релігійного досвіду, групові досліді по зрушенню в мотивації, і особливим чином організовані групи без ведучих.

Натепер ставлення до тренінгів сенситивності так само як і до Т-групи є доволі неоднозначним, зокрема зазначається, що учасники в процесі тренінгу можуть отримати емоційну травму, їх самопочуття погіршитися, а тому така форма роботи може по праву вважатися неетичною. Наприклад, попри домовленості, сказане в групі буде винесене поза її межі, чи неконтактна людина, інтроверт відчуватиме труднощі у взаємодії з іншими учасниками в групі. Групи сенситивності вважаються такими, що орієнтуються на принцип «швидше, вище, сильніше», формування позитивної, певної мірою ідеальної особистості, без врахування індивідуальних типологічних відмінностей між різними людьми.

Часто замість зміни переконань і цінностей, робота тренінгової групи зводиться до формування відчуття захищеності, комфорту, можливості відчути себе приналежним до певної соціальної групи, відповідно, після завершення тренінгу, учасники відчують дискомфорт схожий на жалобу за значущими людьми і знову спрямовують свої зусилля на пошук подібної тренінгової групи, де відчуватиму себе у безпеці. Розвивається так звана залежність від тренінгових груп, а особистісне зростання при цьому не відбувається, навпаки, укорінюються залежні форми поведінки, замість автономної, самодостатньої особистості, здатної ефективно взаємодіяти з іншими людьми, формується пасивна, залежна від групи особистість.

Виділяють два ключові аспекти, які нині активно дискутуються у зарубіжній науково-практичній літературі: 1) неетичність тренінгових груп, зокрема їх негативний вплив на особистість і спільноту в цілому, коли стандарти і норми групи є відносними, тобто такими, що діють виключно в межах групи і на позагрупове життя не поширюються; 2) досліджень, які б доводили ефективність тренінгів сенситивності насправді немає, тобто доведено їх вплив на ситуативну зміну поведінки, втім дослідження довготривалих ефектів демонструвати їх цілковиту відсутність, мало того,

спостерігався негативний вплив подібних тренінгів на міжособистісну взаємодію учасників поза межами групи; так окреме використання технік повторення, моделювання, зворотнього зв'язку було більш ефективне, ніж робота в тренінговій групі.

Отже, можна стверджувати, що пік популярності Т-груп і тренінгів сенситивності у США припав на 60-70-ті роки XX століття, а натеper цікаві більше в історичному контексті, а не у практиці реальної психологічної допомоги.

ТЕРАПЕВТИЧНІ ГРУПИ

Колективні методи впливу застосовувалися ще шаманами і священиками. В рамках протестантської традиції з XVI століття та певною мірою у хасидському іудаїзмі з XVIII століття існував досвід групового спілкування, який використовувався для зміни ставлення людей до самих себе і їх взаємодії з іншими. Люди приблизно одного статусу збиралися невеликою групою, щоб спілкуватися в атмосфері чесності і відкритості, тепла та підтримки, зосередившись на тому, що відбувається тут і зараз.

Творцем теорії і практики психотерапії, в тому числі групової, вважається австрійський лікар **Ф. Месмер** (1734-1815). Він здійснював лікувальні впливи в групі, в якій в процесі виконання ним різних заходів у пацієнтів виникали, зокрема, гіпнотичні явища. Приписуючи вирішальну роль у виникненні хвороб порушенню циркуляції «вітального (тваринного) магнетизму», він вважав, що лікування пов'язане з регулюванням руху цієї цілющої сили всередині організму хворого, а також між ним і його оточенням (Б. Карвасарський, 1990).

На думку Ф. Месмера, нерівномірний розподіл флюїду в організмі викликає хвороби, відповідно, для їх лікування достатньо гармонійного його перерозподілу: «Тваринний магнетизм (флюїд) передається передусім за допомогою почуття». Він стверджував, що флюїди лікаря передаються хворому за рахунок магнетичних пасів і дотиків, прямо або опосередковано. Під впливом цих ідей Ф. Месмер розробив психотерапевтичний прийом під назвою «баке» (від фр. *Vaque* – чан). Суть його в тому, що декілька пацієнтів розташовуються навколо дерев'яного чана з водою, в кришку якого через спеціальні отвори вставлені намагнічені залізні стрижні. В умовах групового сеансу пацієнти торкалися до них і один до одного, створюючи ланцюг, яким «циркулював» флюїд. Магнетизер при цьому повинен був торкнутися чана, передаючи через нього цілющу енергію всім пацієнтам одночасно. Крім того, Ф. Месмер ввів у науковий обіг термін «раппорт», що означає фізичний контакт, завдяки якому відбувалася передача «флюїду». Згодом «раппорт» в гіпнотерапії став означати словесний контакт гіпнотизера з пацієнтом, що знаходиться у гіпнотичному стані (Р. Белоусов, 1999).

У XIX ст. багато вчених прагнули до виділення, опису та пояснення суті явищ, що відбуваються в ході сеансів «магнетизування», їх не зупинила трагічна особиста доля Ф. Месмера, який після французької революції 1790-х років змушений був покинути Францію та померати у злиднях і безвісності, а його теорія – месмеризм – була категорична відкинута послідовниками раціоналізму.

Новим імпульсом для застосування гіпнозу стала перша світова війна. Це було пов'язано з необхідністю швидкого лікування військових з симптомами «військового неврозу» істеричного характеру, а також з визнанням того, що істотним фактором у появі та закріпленні цих порушень є «вторинна користь» або користь від хвороби. З цієї ж причини в німецькій армії застосування гіпнотичних і сугестивних методів доповнювалося техніками, що викликають у пацієнтів неприємні відчуття. Ці заходи одночасно включали опосередковане або неопосередковане навіювання і неприємні переживання або навіть страждання, які повинні були протидіяти «втечі у хворобу».

У наступні десятиліття на застосування гіпнозу в медичній і психотерапевтичній практиці впливали дві протилежні тенденції: його популяризації сприяв факт безсумнівної ефективності при багатьох розладах, у тому числі підвищеній тривожності і порушеннях сну; заперечення можливості використання, через те, що людина в гіпнозі була пасивним реципієнтом, а не активним учасником терапії.

Іншу еволюцію пройшла система психотерапії, створена швейцарським невропатологом **П. Дюбуа** (1846-1918) на початку XX-го століття. Він підкреслював значення нелогічного мислення, неправильних поглядів і ірраціональних реакцій в появі невротичних порушень, відповідно приписував вирішальну роль у психотерапії аргументації, що базується на раціональних передумовах і використовує логічні висновки. Вважаючи провідним механізмом розвитку неврозів психічний вплив, П. Дюбуа запропонував використовувати замість поняття «невроз» термін «психоневроз». Розглядаючи хворих неврозами як осіб зі зниженими можливостями самостійно мислити логічно, він у 1912 році розробив метод раціональної психотерапії, який «... має на меті діяти на світ уявлень пацієнта ... шляхом переконливої діалектики», дозволяючи усунути помилки в судженнях хворого про характер і природу його захворювання і цим самим привести до одужання. Такий метод по суті є формою Сократичних діалогів. Будучи противником навіювання та гіпнозу, він стверджував: «Психотерапія ... не вимагає підготовчого наркозу такого роду ..., вона звертається безпосередньо до розуму і ..., визнає виключно переконання за допомогою демонстрації логічної індукції та аргументів ..., переконання і навіювання повинні бути протилежними поняттями і методами ... ». Звертаючи особливу увагу на звернення до розуму, до волі, на роль подолання ірраціональних думок і страхів, він пропонував чітку пізнавальну концепцію, приписуючи лікарям виховну функцію. Раціональна терапія за П. Дюбуа може проводитися як в

індивідуальній формі, так і в колективно-груповій, в обох випадках ініціатором бесіди виступає терапевт, ведучий групи, він же скеровує групові дискусії у потрібний напрямок. Послідовник поглядів П.Дюбуа, французький невролог **Ж. Дежерін** (1846-1917) наступним чином виклав суть психотерапії: «Отримавши від хворого опис його життя, необхідно пояснити йому, чому і яким чином він захворів і чому і яким способом він одужає». Водночас він підкреслював: «Психотерапія залежить цілком і повністю від корисного впливу однієї особистості на іншу. Не можна вилікувати пацієнтів з істерією або неврастенією, чи змінити їх психічний стан аргументами або силогізмами. Їх одужання настане тільки тоді, коли вони повірять у лікаря». Однак ні П. Дюбуа, ні Ж. Дежерін, який, хоч і підкреслював значення лікарняного (терапевтичного) оточення, не застосовували переконання в групі. Це зробив американський лікар-терапевт **Дж. Пратт**, який організував в 1905 році перші психотерапевтичні групи для хворих на туберкульоз. Він розповідав їм про гігієну, необхідність гарного відпочинку, правильне харчування. Його пацієнти вели щоденники, які свідчили про позитивні зрушення у хворобі, формуванні здатності до групового згуртування і турботі один про одного. Спочатку Дж. Пратт розглядав групову форму роботи як економічно вигідну і не бачив в ній терапевтичних можливостей. Пізніше, ймовірно, під впливом поглядів Ж. Дежеріна, він почав присвячувати ці зустрічі головним чином розповідям пацієнтів про їх побоювання і труднощі, спонукаючи учасників до дискусії і обговорення цих проблем. Він підкреслював значення взаємного розуміння і солідарності для подолання песимізму і відчуття ізоляції учасників групи. У 1930 р. Дж. Пратт зробив висновок, що у психотерапії головну роль відіграє група, а згодом проаналізувавши і оцінивши власні результати роботи з хворими на туберкульоз, він розробив методику групової психотерапії для людей, які не страждають фізичними захворюваннями. Метод Дж. Пратта швидко став популярним. У 1909 році колишній священник **Л. Марш** починає проводити групові заняття з психічними хворими, в які, крім лекцій і дискусій (переважно на релігійні теми), став включати заняття музикою, танцями, малюванням, як засоби для зближення хворих один з одним.

Послідовником психологічного підходу з умовною назвою «емоційне перевиховання», в США став **Е. Лейзелл**, який у 1919 році створив психотерапевтичні групи, де лікував пацієнтів з шизофренією за допомогою доповідей та рекомендацій, його метод більше відомий як дидактична групові психотерапія або психогогіка. Іншими представниками дидактичної психотерапії вважаються К. Мерш (використання гучномовців для всіх хворих лікувального закладу), Е. Сноуден (20-хвилинні щотижневі доповіді на тему пояснення причин психічних хвороб та рефлексія кожним слухачем прослуханого в контексті їх особистих проблем).

Між 1-й і 2-й світовими війнами психогогічний напрямок розвивався, головним чином, в СРСР. У 20-х роках ХХ століття сформувалися принципи колективної психотерапії, обґрунтовані світоглядними аргументами. **Б. Н. Бірман** і **М. О. Чалісов** розробили методику групових зборів, їх склад, набір

тем для обговорення психотерапевтами в групах пацієнтів з неврозами. **А. М. Дружинін** та **М. Г. Іткін** почали створювати амбулаторні групи, застосовуючи в них паралельно групову та індивідуальну психотерапію. Спираючись на положення **В. М. Бехтерева**, який проводив колективну психотерапію хворих на алкоголізм, вони сконцентрували увагу на поясненні, заспокоєнні, переконанні, мобілізації до діяльності, постановці завдань і контролі їх виконання.

Психоаналітичні методи, спрямовані на лікування окремого пацієнта в умовах групи, розроблялися багатьма послідовниками **З. Фрейда**. В Англії **Т. Барроу**, який запропонував у 1925 році термін «груповий аналіз», використовував групи для вивчення розладів поведінки. Після декількох років психотерапевтичної практики **Т. Барроу** став сумніватися в правомірності принципової для психоаналізу орієнтації на окрему особистість, тому поступово переконався, що для розуміння окремої особистості необхідно вивчати соціальні групи, до яких вони належать. Австро-американський психолог і педагог **Р. Дрейкурс** з 1930 року почав проводити перші закриті психотерапевтичні групи. Він припустив, що поведінка людини є результатом відчуття неприналежності до своєї соціальної групи, коли це відбувається, дитина діє мотивуючись однією з чотирьох «помилкових цілей»: надмірної уваги, сили, помсти чи уникнення (неадекватності). **Р. Дрейкурс** вчив учасників психотерапевтичних груп ефективно співпрацювати, не зазнаючи покарань чи винагород, щоб вони відчували свою цінність незалежно від оціночних ставлень ведучого групи та інших учасників. У ці ж роки **К. Марш** в Нью-Йорку проводив групові сесії для хворих неврозами і психозами, членів їх сімей, а також для соціальних працівників, де роль керівника зводилася до мінімуму, а відносини між учасниками будувалися за типом дружніх, братерських. **К. Марш** читав лекції, проводив вправи для активізації значущої взаємодії, давав домашні завдання, при цьому використовувалися методи адлеріанської терапії: аналіз ранніх спогадів, складових комплексу неповноцінності, а також снів і фантазій. Заняття починалися з танцювальних вправ; підтримувалися зустрічі колишніх учасників груп після закінчення психотерапії. Пізніше **Дж. Клепман** користувався цим методом, працюючи з амбулаторними групами психічно хворих, спонукаючи їх до дискусій на теми, цікаві для групи і зовсім не обов'язково – на особисті.

Поняття групової психотерапії ввів у науковий обіг в 1920-х роках австрійсько-американський психіатр, соціальний психолог, психотерапевт **Я. Морено** (1889-1974), відомий як розробник методу психодрами. З віденським періодом його життя (1895-1925) пов'язані перші психотерапевтичні дослідження і початок розробки ідей соціометрії, групової психотерапії та психодрами. У ці ж роки **Я. Морено** захопився експериментальним театром. Тоді ж вийшли у світ його перші праці «Запрошення до Зустрічі» (1914), «Слова Батька» (1920) та «Театр спонтанності» (1924). У 1925 році **Я. Морено** емігрував у США, де прожив до кінця життя. У перші роки американського періоду він працював у школах,

виховних установах і в'язницях. У 1941 році в державній установі - госпіталі «Сент-Елізабет» офіційно відкрився психодраматичний театр і офіційна посада фахівця з психодрами. Згодом психодраматична сцена стала частиною психіатричних відділень багатьох госпіталів і психологічних факультетів. Так, у 1949 році, зусиллями Г. Мюррея, театр психодрами з'явився при Гарвардському університеті. У 1942 році Я. Морено створив в Нью-Йорку Інститут соціометрії і Театр психодрами. У тому ж році він разом зі своєю майбутньою дружиною заснував Товариство психодрами і групової психотерапії, яке видавало журнал «Соціатрія», а з 1947 року – «Соціатрія, журнал групової та міжгрупової терапії» (нині – «Журнал групової психотерапії, психодрами і соціометрії»). Крім того, з 1943 року Товариство проводить щорічні конференції і розробляє стандарти навчання психодрами.

Психодрама як психотерапевтичний метод нерозривно пов'язана з філософськими поглядами Я. Морено. Сам Я. Морено бачив кінцевим завданням психодрами Зустріч з Богом і називав її «експериментальною теологією». Я. Морено вважав, що божественний акт Творіння не закінчений, що сила (Бог), яка колись створила всесвіт, космос, продовжує діяти і зараз. Людина – це носій Іскри Божої, енергії, яка не може бути накопичена, а лише проявляється тільки «тут і зараз», в дії. Цю енергію Я. Морено називав спонтанністю: «... спонтанність – це адекватна реакція на нові умови або нова реакція на старі умови». Прояви спонтанності можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Спонтанність – це енергія, придушення якої приводить до неврозу, а безконтрольний прояв – до психозу. «Формуючу субстанцію» для конструктивного прояву спонтанності Я. Морено назвав креативністю. Ідея групової психотерапії природно випливає з філософії Зустрічі. Якщо зустрітися з Богом (знайти свою спонтанність) людина може, тільки зустрівшись з іншими людьми, то очевидно, що психотерапія (як спосіб Зустрічі) в групі більш ефективна, ніж психотерапія один на один. Завданням групової психотерапії є створення психотерапевтичної спільноти, або перетворення існуючої спільноти з її формальною ієрархією, в психотерапевтичну, засновану на теле-відносинах.

Засновником дитячої групової психотерапії вважається американський психолог українського походження **С. Славсон** (1890-1981), який у 30-х роках ХХ століття застосовував ігрову терапію в роботі з дітьми в єврейській піклувальній громаді Нью-Йорка. Він об'єднав груповий підхід, психоаналіз і неформальні методи навчання в «групах активності», в яких діти розігрували свої внутрішні і міжособистісні конфлікти. У психотерапевтичному центрі С. Славсона існували різні форми клубної роботи для занять наукою, мистецтвом, спортом і ремеслом. С. Славсон вперше описав типові роли, які грають діти в процесі групової психотерапії: підбурювачі, нейтралізаторі, соціально нейтральні та ізольовані. Діти легко змінюють ці роли у відносинах один до одного і до групи в цілому; це явище автор назвав груповою рухливістю. Модифікація «активної групової психотерапії» з акцентом на вільну дискусію застосовувалася також для лікування підлітків і дорослих

пацієнтів. С. Славсон був переконаний в реальному існуванні групового «Я», персоніфікованому у ведучому групі, він інтерпретував як індивідуальний, так і груповий психологічний захист та переноси як спрямовані на досягнення інсайту окремими членами групи, так і групою в цілому. У 1951 році С. Славсон заснував Міжнародний журнал групової психотерапії і протягом 10 років був його головним редактором. Розроблена ним методика психогогічної психодрами започаткувала групову психокорекційну роботу серед делінквентних підлітків в США. У ці ж роки методи колективної психологічної корекції безпритульних підлітків використовував у своїй педагогічній практиці А.С. Макаренко.

Підкреслюючи пізнавальні виховні аспекти групової роботи, психотерапевти – прихильники дидактичної терапії – однак, не обмежувалися виключно наданням теоретичної інформації, але також спонукали пацієнтів до участі в дискусіях, намагаючись зв'язати зміст лекцій з проблемами окремих пацієнтів, використовуючи їх для ілюстрації певних принципів і закономірностей, що висвітлюватимуться іноді з позицій психоаналітичних концепцій. **Г. Каплан** підкреслював значення «трансферу» у підвищенні ефективності цього методу групової психотерапії, яку найчастіше доповнюють створенням соціотерапевтичних груп і груп за захопленнями, мають певне значення та функцію в суспільному житті лікарні.

На думку Г. Каплана групова терапія важлива як для амбулаторних, так і для госпіталізованих хворих та є частиною лікувальних заходів. Групи можуть бути організовані різними шляхами: ціле відділення може спілкуватися з усім колективом співробітників (наприклад, психіатрами, психологами, медсестрами) – так звані зустрічі спільнот; група, яка складається із 15-20 хворих і членів персоналу, має назву «спілкування команд», а традиційна терапевтична група – регулярна і ситуативна – складається з 8-10 хворих, що спілкуються один з одним або двома лікарями. Хоча цілі кожного типу групи різні, у них є і загальна мета: 1) підвищити усвідомлення хворими самих себе через свої реакції взаємодії з іншими членами групи, які забезпечують підкріплення щодо їх поведінки; 2) дати можливість членам групи покращити свої міжособистісні стосунки; 3) допомогти членам адаптуватися до умов перебування поза лікарнею; 4) поліпшити зв'язок між хворими та персоналом.

Унікальним якістю внутрішньолікарняної групи є контакт, який хворі мають поза регулярно запланованих групових зустрічей, оскільки всі живуть в одній палаті. Якщо пацієнти можуть вербалізувати свої думки і почуття щодо таких контактів під час терапевтичного сеансу, відбувається інтеперсональне навчання, яке й має терапевтичний ефект.

Ф. Ліндемманн і Г. Каплан започаткували дослідження ефективного розв'язання кризи, а також стратегій кризових інтервенцій і надання психологічної допомоги. У практиці роботи з екстремальними ситуаціями й нині широко застосовуються кризові інтервенції, розроблені Г. Капланом і Е.

Ліндемманом: оцінка особистості та поточних проблем, визначення терапевтичної інтервенції, власне інтервенція, розв'язання кризи і планування майбутніх дій.

П. Шильдер та Л. Вендер вважаються фундаторами психоаналітичної групової терапії. **П. Шильдер** (1939) працював із амбулаторними хворими в госпіталі Нью Йорка, використовують психоаналітичні принципи в груповій терапії. Він вважав, що брати участь в психотерапевтичних групах можуть пацієнти з невротичними розладами, пацієнти з психозами повинні проходити індивідуальну терапію. **Л. Вендер** першим запропонував еклектичний підхід до терапії груп. Він помітив, що госпіталізація у закриті психіатричні клініки викликає у пацієнтів сильний стрес, який виражається у відтворенні ранніх емоційних реакцій в родині в групах психіатричного стаціонару, відповідно робота з такими реакціями і є завданням групового психотерапевта. Погляди П. Шильдера та Л. Вендера суттєво вплинули на групову психоаналітичну терапію О. Вольфа і Е. Шварцера. У 1949 році **О. Вольф** застосував в умовах групи такі методи психоаналізу, як вільні асоціації та аналіз сновидінь. Він почав практикувати «альтернативні групові збори», які проходили без психотерапевта, сприяючи формуванню групової згуртованості, власної відповідальності і самостійності учасників.

О. Вольф і **Е. Шварц** переконані, що «[...] терапевт як людська істота є важливим фактором терапевтичної ситуації. [...] Ми [...] дотримуємося думки, що психоаналітик як особистість входить в аналітичні відносини. Це не означає, що він відмовляється від об'єктивності, нейтральності та зобов'язань вислуховувати і досліджувати пацієнта. Це означає лише, [...] що є транстерапевтичний досвід, якого пацієнт набуває у взаємодії з психоаналітиком, його життєвою філософією і його системою цінностей. Зрештою, його [пацієнта] безпека залежить від власної здатності вистояти поодиночці або хоча б просто бути на самоті. Належність до групи – це добре, але належати всьому, крім самого себе, – це теж ризик...».

Американський психолог і психіатр, представник неофройдизму, засновник інтерперсонального психоаналізу **Г. Салліван** (1892-1949) – засновник Вашингтонського Психоаналітичного Інституту, розробив міжособистісний підхід в психоаналізі важких психічних розладів. У 1930 році він організував спеціалізоване відділення на базі психіатричної клініки в Меріленді. Г. Салліван звільнив весь персонал і сформував новий штат співробітників з колишніх пацієнтів і тих медпрацівників, яких сам навчив роботі в умовах «терапевтичного середовища».

Психотерапевти використовували в роботі з групами і допоміжні матеріали - фільми, історії хвороби, звертаючи увагу на навчання кращому розумінню себе, спільної діяльності, на набуття нових соціальних навичок. Метою таких груп, в подальшому досить популярних, особливо по відношенню до психічно хворих та осіб з психопатіями, було полегшення

пристосування до соціальних вимог. Мета психотерапії полягала у розвитку здорової групи. Участь в так званій «здоровій» групі надає її психічно хворим членам позитивних підкріплень і зумовлює бажані зміни.

М.Ш. Джонс (1907—1990) у першій половині 1940-х років організував групові терапевтичні зустрічі в військовому психіатричному шпиталі Мілл-хілл в Лондоні, а після закінчення війни створив подібний проект у відділенні реабілітації колишніх військовополонених в Південній лікарні Дартфорда, передмісті Лондона. У відділенні було 300 ліжок; М. Джонс розділив 300 пацієнтів на малі соціальні групи по 50 осіб, кожна з яких була структурною одиницею відділення. Групи пацієнтів збиралися на зустрічі щодня, важливу роль також грала трудова реабілітація і включення солдатів в життя великого суспільства. З 1948 до 1952 року очолював відділення соціальної реабілітації на 100 ліжок в англійському госпіталі Бельмонт, а згодом організував в Шотландії психіатричну лікарню, яка працювала в режимі «терапевтичної спільноти» (therapeutic community) з «відкритими дверима», саме М.Джонс вважається піонером соціальної психіатрії, він надавав великого значення підготовці персоналу, формуванню терапевтичної команди, демократизації лікарняної атмосфери, соціальної, сімейної та групової терапії, самоорганізації пацієнтів, що сприяла їх «душевному дозріванню». Нині терапевтичні спільноти є невід'ємною частиною національних психіатричних служб Великобританії, Німеччини, Норвегії, Швеції, Греції, Фінляндії та Італії. Існує мережа терапевтичних спільнот, об'єднаних у Міжнародну асоціацію. Одне з найважливіших завдань асоціації – вивчення ефективності (в тому числі економічної) діяльності терапевтичних спільнот на основі доказової медицини, зокрема для людей з особистісними і поведінковими розладами (А. Одоламський 2014). Сучасні принципи терапевтичної спільноти викладені в роботі *Campling, P., & Haigh, R. (Eds.). (1999). Therapeutic communities: Past, present and future (Vol. 2). John Wiley & Sons* (табл.).

Принципи терапевтичної спільноти

Терапевтичні принципи	Розвиток	Культура в спільнотах	Структури в спільнотах	Оригінальна тематика в спільнотах
Прив'язаність	Первинний кордон, втрати як дорослішання	Приналежність	Відношення приєднання залишання	
Розміщення почуттів	Материнський та батьківський холдинг	Безпека	Підтримка, правила, межі	Дозвіл, прийняття, толерантність

Комунікація	Гра, мовлення	Відкритість	Групи, візитери	Комуналізм
Залученість	Пошук місця серед інших	Навчання через проживання	Зустрічі спільноти	Конфронтація з реальністю
Діяльність	Уявлення себе людиною діяльною	Відчуття влади, стимуляція до дій	Голосування, рішення, старшинство	Демократизація

Німецький психоаналітик і психіатр **Г. Аммон** (1918—1995), перебудовуючи в 1950-х роках організацію психіатричної допомоги в штаті Канзас (США), замінив більшу частину персоналу і провів інтенсивну групову динамічну роботу зі співробітниками, орієнтовану на зміну їх уявлень про психічні розлади і на створення терапевтичного середовища. Специфічну значимість для динамічної психіатрії має поняття ідентичності. Ідентичність активує, інтегрує та зумовлює взаємодію всіх функцій людини і, в цілому, визначає її індивідуальність. В цьому розумінні ідентичність є основною об'єднуючою силою особистості. Вона може бути зрозуміла як інтегративна функція особистості і в той же час як загальна цілісна структура. Поняття ідентичності є центральним моментом в динамічній психіатрії як для теорії, так і для обґрунтування лікування, що є основною метою розвитку будь-якого клінічного напрямку. Ідентичність означає актуальну спільність всіх аспектів особистості, що знаходиться в процесі постійного розвитку. Форми прояви ідентичності можуть бути конструктивними, деструктивними і дефіцитарними. З точки зору групової динаміки, будь-яка зміна, будь то конструктивний творчий розвиток або ж виникнення психічного захворювання, визначено та детерміновано груповою динамікою, тобто динамікою групових відносин соціального оточення. Згодом, будучи вже президентом Міжнародної асоціації динамічної психіатрії, Г. Аммон створив у Мюнхені психіатричну клініку, що стала еталоном терапевтичної спільноти. Завдання і цілі динамічної терапії сконцентровані на ідентичності та гуманізації терапевтичного процесу, що означає створення для пацієнта можливостей для побудови адекватного контакту з самим собою і з оточуючими. Терапія направлена також на зміцнення його творчого та інтегративного потенціалу, на роботу з деструктивними і дефіцитарними складовими індивідуальності хворого, особливо з деструктивною агресією, деструктивною тривогою і деструктивним нарцисизмом. Ідентичність хворого, його індивідуальність знаходяться в центрі фокуса динамічної терапії, акцент ставиться на тому, які потреби, цілі, почуття і життєві завдання він може знайти в своєму житті і, відповідно, реалізувати.

3. Фулкс, (1898—1976) працюючи головним психіатром Британського військового госпіталю, вперше застосував психодинамічний підхід для психотерапевтичної спільноти. Він сформулював теоретичні основи груп-аналізу за якими суть людини соціальна. Невротична позиція призводить до конфлікту зумовленого своєю індивідуалістичністю. Для звільнення від невротичних симптомів треба навчитися виражати їх зрозуміло для інших. Вивчити людину можна лише всередині її природної групи. В аналітичній групі індивідуальні порушення можна простежити в процесі міжособистісних взаємодій. Група під керівництвом терапевта виробляє більш чесні способи комунікації. При цьому відбувається «самонавчання в дії»: пацієнт бере активну участь в загальногруповому процесі, досягаючи розуміння іншими і одночасно намагаючись також зрозуміти їх. Основний закон групової динаміки полягає в тому, що група лікує оскільки є еталоном норми, від якої кожен член групи окремо відхиляється. Груповий аналіз є «психотерапією, що здійснюється самою групою і спрямовується на групу, включаючи ведучого». Він підійшов до групи як до єдиного цілого, що сприяло актуалізації та «гомогенізації» конфліктів всіх учасників. У госпіталі існувало часткове самоврядування з перекладанням відповідальності за організацію дозвілля на самих пацієнтів, діяли дискусійні групи для персоналу та психотерапевтичні групи для пацієнтів. Після закінчення другої світової війни З. Фулкс заснував Товариство групового аналізу в Лондоні, а потім Інститут груп-аналізу і журнал «Груп-аналіз». У групі розвиваються два процеси: 1) відносини людини з іншими людьми і з групою в цілому; 2) врегулювання відносин групи і психотерапевта. Учасники групи спочатку відчують тривогу, підозрілість, конкурують за увагу терапевта, проявляючи почуття любові і гніву по відношенню один до одного. Терапевт не керує цими почуттями, що дозволяє проявитися тим афектам і ролям, які притаманні пацієнтам в реальному житті. Для кожного пацієнта необхідно встановити контакт з найбільш важливою батьківської фігурою. Тому жінка-психотерапевт повинна використовувати своє чоловіче начало, щоб виконувати роль батька: управляти агресією, ініціативою; чоловік-терапевт включає своє жіноче начало: чуйність, залежність тощо. З. Фулкс описав просування членів групи до взаєморозуміння від рівня символів і фантазій до рівня усвідомлення змісту і значення. Він порівняв цей процес з усвідомленням витісненого в несвідоме в ході індивідуального аналізу, тим самим виділивши чотири рівні спілкування, на яких може одночасно функціонувати група.

Рівень поточних подій – розповідь про свою життєву ситуацію, що відбувається «тут і тепер в групі, сприйняття психотерапевта як авторитетної фігури.

Рівень перенесення – відносини і взаємодії членів групи розглядаються в світлі взаємних переносів. Група може являти собою родину, її членів, братів і сестер, відповідно, психотерапевт – батька чи матір.

Рівень тілесних або психічних образів – кожен учасник відображає несвідомі елементи «Я» партнерів. Члени групи можуть проектувати один на одного небажані і нехтувані частини власного «Я», улюблені або невизнані внутрішні об'єкти чи частини об'єктів.

Первинний рівень – рівень первинних образів за З. Фройдом і архетипових образів колективного несвідомого за К.Г. Юнгом.

Виділені З. Фулксом рівні спілкування в аналітичній групі лягли в основу 3-шарової моделі групового аналізу П. Куттера. Перший, поверхневий –свідоме спілкування, відображає групову динаміку і ту роль, яку пацієнт грає в суспільстві. Другий – трансфер і контртрансфер – включає проекції на аналітика едіпових конфліктів з батьками та складається з чотирьох прошарків: а) невротичного трансферу, б) нарцисичного трансферу і ідеалізації, в) розщепленого трансферу на добро і зло та г) психотичного трансферу. Третій, глибинний – заряджений проблемами «анаклітичних та діатрофічних рівнощів» (опори і «підживлення») зі спробами групи «присмоктатися» до керівника, як до материнських грудей, що супроводжується його ідеалізацією та руйнівними тенденціями.

Отже, перший поштовх розвитку групової психотерапії в США зумовлений репресивно-інспіраційним підходом Дж. Пратта, другий – застосуванням психоаналітичної теорії, то третім – поява у 60-х роках ХХ століття гуманістичного руху в психотерапії.

Клієнт-центрована терапія (**К. Роджерс**) спрямована на пошук і пробудження позитивних сил, які сприяють особистісному зростанню та здоров'ю, а основним завданням терапії є встановлення між клієнтом і терапевтом міжособистісних відносин, що сприяють прийняттю клієнтом самого себе таким, яким він є, а також прийняття інших. Терапевт не втручається в психічне життя клієнта, а тільки допомагає йому самостійно вирішувати свої проблеми, робити вибір і нести відповідальність. Для цього необхідно встановити теплі, відкриті відносини, позбавлені моральних суджень і оцінок. Терапевт повинен постійно утримувати в центрі уваги позитивну сутність ставлення до клієнта. Робота такої групи – складний динамічний процес, що проходить ряд фаз. Починається вона з ходіння «навкруги», очікування, що скажуть, як себе вести тощо. У міру того як група виявляє, що вона сама повинна визначити, що буде робити, наростає розчарування. Виникає початковий опір, але керівник групи не заохочує ніякої іншої діяльності, крім самовивчення. Продовжуючи взаємодіяти, люди діляться минулими почуттями, пов'язаними з тими, кого немає в групі. Коли вони починають висловлювати почуття про сьогодні, найчастіше це вислови негативні. Якщо негативні почуття знайшли вираження і при цьому група не розпалася, не вибухнула, починає формуватися атмосфера довіри. У міру того як все більше емоційних виразів виходить на поверхню, в групі розвивається зцілювальна здатність. Один із ефектів групового зворотного зв'язку і прийняття полягає в тому, що люди можуть прийняти самих себе.

Теоретичний підхід К. Роджерса на думку М. Ковальчук, Л. Петровської, по-перше, містить емпіричний опис типової послідовності подій у розвитку «групи зустрічей», а по-друге, пропонує ряд практичних гіпотез, сформульованих автором в якості передумови пояснення процесів, що відбуваються в групі лабораторного навчання. Для К. Роджерса одним із центральних факторів, «відповідальних» за динаміку групового досвіду, є «недирективний стиль керівництва», в якому особистість може змінюватися в силу природної схильності до «зростання». Ведучий (в термінології К. Роджерса – фасилітатор) може створити в групі інтенсивного спілкування психологічний клімат безпеки, в якому поступово послаблюється дія захисних механізмів і з'являється свобода самовираження. Зі зменшенням «захисної ригідності» учасники більшою мірою можуть розуміти один одного, крім того, знання, набуті в груповому переживанні, мають тенденцію до перенесення на міжособистісні відносини у післягруповому досвіді.

Слід розрізняти поняття «психотерапія групи» та «психотерапія за допомогою групи» (Б. Карвасарський, 1990). У першому випадку мова йде про групу як систему, наприклад, сім'ю, усвідомлення відбувається за допомогою психотерапевта як значимої особи, яка є не тільки авторитетом і експертом, але і «соціальним інженером», відповідальним за формування відповідної «культури» групи. Окремі пацієнти можуть чекати безпосередньої допомоги, тільки від групи, і психотерапевт з самого початку відповідним чином формує ці надії, допомагає створювати потрібні норми, шукає способи їх втілення на практиці. Вже згадана модель є ядром сімейної психотерапії, де сім'я розуміється як соціальна система. Вона дає хороші результати, коли група працює над вирішенням позагрупової проблематики, в процесі роботи вдруге створюється згадана культура групи. Чисельність такої групи від 12 до 15 осіб. В іншому випадку передбачається, що група як така реально існує, вона не є простою сумою складових її індивідів, а формує якісно нове утворення. У процесі її розвитку створюється і накопичується лікувальний потенціал, оптимальне використання якого є головним завданням психотерапевта. Одним із основних елементів такої групи є інтеракція. Темою заняття групи є все, що відбувається «тут і тепер»: поведінка, відносини, слова та вчинки характерні для учасників групи. Психотерапевт виступає в ролі функціонально чинного експерта, висуває відповідні пропозиції. Керівництво групою здійснюється в опосередкованій формі.

Психотерапія за допомогою групи по суті тотожна Т-групам або тренінгам сенситивності, описаним вище.

Існують відмінності у розвитку тренінгових і терапевтичних груп. Для порівняння наведемо окреслену Б. Такманом структуру тренінгової і терапевтичної групи.

Відмінності у структурі тренінгових і терапевтичних груп

Компоненти групової структури	Тренінгова група	Терапевтична група
1. Первинна оцінка і залежність		
Мета етапу групової роботи	Розуміння учасниками моделей інтерперсональної поведінки, прийнятої у даній групі та схвалюваної лідером чи фасилітатором	Залежність від терапевта, толерантність до групи і терапевта, часто – ідеалізація терапевта, «акліматизація» у групі
Орієнтація на завдання	Усвідомлення цілей роботи групи, ключових понять (базової термінології)	Розуміння учасниками можливостей і обмежень групової терапії
Орієнтація на взаємодію	Пошук підтримки, бажання створити власний позитивний імідж	Формування раппорту з терапевтом, зниження тривоги, зумовленої участю у групі
2. Внутрішньогруповий конфлікт		
Мета етапу групової роботи	Вираз учасниками власної індивідуальності, визначення тем, які поляризують групу, зумовлюють агресивне ставлення учасників один до одного	Реакція «бийся або тікай» - конфлікт з терапевтом задля психологічного уникнення участі у тренінгових ситуаціях, ревності, конкуренція учасників один з одним за увагу терапевта
Орієнтація на завдання	Виражена емоційна реакція на виконання завдань: супротив вправам, спрямованим на самозміни і нейтральне ставлення до інтелектуально забарвлених завдань	Порушення правил роботи групи, саботування виконання завдань, резистентність до саморозкриття

Орієнтація на взаємодію	Нетерпимість учасників один до одного, агресивність, провокування конфліктів	Амбівалентне ставлення до терапевта, створення ситуативних підгруп, які конфліктують одна з одною
3. Групова згуртованість		
Мета етапу групової роботи	Досягнення гармонії у взаємодії членів групи, розуміння всіма учасниками групи цілей її діяльності	Усвідомлення себе членами даної групи, виражена агресія щодо інших терапевтичних груп
Орієнтація на завдання	Альтернативні думки приймаються без агресії, обговорюються, завдяки чому група приймає спільне рішення, яке влаштовує всіх її членів	Вирішення актуальних завдань терапевтичної роботи, отримання досвіду безумовної «батьківської» любові
Орієнтація на взаємодію	Відкритий обмін думками і емоціями	Формування ми-ідентичності, група стає схожою на родину з міцними кордонами
4. Функціонально рольовий зв'язок		
Мета етапу групової роботи	Група стає інструментом вирішення проблем, кожен член групи ефективно виконує свою роль	Досягнення терапевтичного інсайту
Орієнтація на завдання	Поява конкретних рішень, результатів роботи групи, конструктивні самозміни	Група стає інтегративно-креативним соціальним інструментом вирішення людиною своїх внутрішньоособистісних проблем

Орієнтація на взаємодію	Ефективні, так, що базуються на функціональних ролях, стосунки між членами групи	Атмосфера підтримки, товариськості, свободи самовиразу в групі
-------------------------	--	--

Зазначимо, що терапевтичні групи рідко досягають четвертого етапу свого розвитку, оскільки терапевтичний інсайт виникає лише у 1-3 учасників групи, натомість тренінгові групи зазвичай успішно функціонують і на четвертому етапі (Tuckman, 1965).

Таким чином, Т-групи і групова терапія виникли з різних джерел, і протягом багатьох років ці дві дисципліни, кожна з яких породжує власну теорію і техніку, продовжували існувати як паралельні напрямки знань, навіть незважаючи на те, що деякі визнані фахівці об'єднували ці галузі і в різних ситуаціях вели разом терапевтичні і Т-групи. При цьому Т-групи зберігали продовжували ототожнювати себе зі сферами соціальної психології, освіти, організаційних наук та промислового управління, жодним чином не стосуючись сфери психічного здоров'я, відповідно вважалося, що Т-групи відвідують психічно здорові особи, а терапевтичні – такі, що мають психічні розлади – від незначних невротичних до глибоких психозів.

Як зазначають М. Ковальчук і Л. Петровська (1981), складно точно встановити відмінності Т-груп від груп терапевтичних і пропонують відповісти на питання «Чим не є Т-група?» Насамперед Т-група виключно для психічно здорових осіб (виникає логічне питання, чи всі, хто не мають психіатричних діагнозів – психічно здорові? Пам'ятаєте «Немає здорових людей, є недообстежувані?»); учасники Т-груп мотивовані на вирішення міжособистісних конфліктів (внутрішньоособистісні конфлікти є показником неврозу тому такі особи мають проходити терапію, а не брати участь у Т-групах, але ж загальновідомо, що міжособистісні конфлікти часто зумовлені внутрішньоособистісними конфліктами учасників). Звідси, ще більше дискусивності при визначенні меж Т-груп і груп терапевтичних.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ГРУПИ

В літературі часто зустрічається поняття «психокорекційні групи», однак Гугл академія в пошуку дає посилання лише на російськомовні та україномовні джерела, ймовірно дане поняття набуло популярності завдяки роботі К. Рудестама, оскільки практично всі автори при визначенні даного поняття посилаються на його працю «Групова психотерапія». Зазвичай цією назвою об'єднують практично усі психотерапевтичні, а часто й тренінгові групи. Ці групи орієнтовані швидше на розвиток і зростання особистості, ніж

на позбавлення від розладів. Якщо не брати до уваги Т-групи, які розраховані виключно на здорових, нормальних людей, в психокорекційних групах не надається особливого значення тому, якого роду клієнтів вони обслуговують.

Згідно із G. T. Barrett-Lennard психокорекційні групи – це невеликі тимчасові об'єднання людей, які мають спеціально призначеного керівника, який організовує та проводить зустрічі, спрямовані на взаємне дослідження людей, отримання знань про власну особистість, її розвиток і розкриття (G. T. Barrett-Lennard, 1975). М. Лакін виділив шість процесів, які, на його думку, є спільними для всіх видів психокорекційних груп: 1) полегшують вираз емоцій; 2) створюють відчуття приналежності до колективу; 3) спонукають до саморозкриття; 4) знайомлять з новими зразками поведінки; 5) дозволяють зіставити особистісні особливості окремих членів групи; 6) сприяють розподілу відповідальності між керівником і іншими учасниками.

А.М. Cohen, R.D. Smith (1976) ділять психокорекційні групи на чотири категорії: групи організаційного розвитку або вирішення проблем; групи навчання керівників і розвитку міжособистісних навичок; групи особистісного розвитку; терапевтичні групи. На практиці завдання цих чотирьох типів груп перекриваються, наприклад, багато навчальних груп за кінцевим результатом є також і терапевтичними. Кожна з перерахованих категорій дуже різноманітна: їх цілі можуть включати отримання інформації, виконання конкретних завдань, розуміння власної особистості; в них можуть заохочуватися спонтанні чи чітко визначені дії; основна роль у формулюванні групових процесів може належати керівнику або ж самим членам групи; групи можуть відрізнятися за ступенем структурованості і тривалості існування, вони можуть орієнтуватися на роботу зі здоровими людьми або на лікування осіб з серйозними емоційними розладами.

Двома основними параметрами, за якими можна класифікувати різні типи психокорекційних груп є: 1) ступінь, за яким керівник групи зберігає за собою домінуючу роль в організації і управлінні її роботою, і 2) значення, яке надається емоційному стимулюванню членів групи в порівнянні зі значенням, що надається раціональному спонуканню до роботи в групі (К. Рудестам).

Класифікація психокорекційних груп за К. Рудестамом

Характеристики	Групи	
	Центровані на керівнику	Центровані на учасниках
Раціональне стимулювання	Групи транзактного аналізу Групи тренінгу умінь	Т-групи Групи темоцентрованої взаємодії
Емоційне стимулювання	Інкаунтер-групи Гештальт-групи Групи тілесної терапії Психодрама	Т-групи Групи темоцентрованої взаємодії Інкаунтер-групи

	Групи танцювальної терапії Групи арт-терапії	
--	---	--

ГРУПИ ЗУСТРІЧЕЙ (ІНКАУНТЕР ГРУПИ)

Групи зустрічей (інкаунтер групи) – це особливий вид групової психологічної роботи, що фокусується не стільки на груповому процесі як такому і на процесі розвитку навичок спілкування, скільки на пошуку автентичності і відкритості в міжособистісних взаєминах. Основні параметри міжособистісних взаємодій в групах зустрічей: концентрація на почуттях і переживаннях, усвідомлення самого себе, почуття відповідальності, саморозкриття, фокусування на те, що відбувається «тут і тепер».

Групи зустрічей або інкаунтер групи виникли на основі групової психотерапії і концепцій відкритої зустрічі, розроблених в 1960-х роках К. Роджерсом і У. Шутцем. Концепція відкритої зустрічі ґрунтується на ідеї інтеграції переживань і тілесних відчуттів, емоційно блокованих фрагментів особистого досвіду і завершення енергетичних циклів. Кількість учасників варіює від декількох чоловік до декількох сотень людей. Варіантами груп зустрічей є так звані групи «Діабазіс», групи «марафону», групи Анонімних Алкоголиків і групи «оголення». На відміну від Т-груп інкаунтер-групи фокусуються не на груповому процесі або на процесі розвитку навичок міжособистісних взаємодій, а на пошуку автентичності та відкритості у відносинах з іншими. Це те, що у нас прийнято називати «групами особистісного зростання».

У групах зустрічей ведучий (фасилітатор) проявляє емпатію стосовно переживань членів групи, не використовує оціночних суджень, практикує саморозкриття, що сприяє поступовому виникненню атмосфери довіри, а тим самим свободу дослідження, усвідомлення і вираження учасниками особистісно значущих фрагментів свого особистого досвіду (думок, почуттів). Відсутні, як правило, заплановані процедури, які використовуються для того, щоб структурувати процеси групової динаміки, подолати опір учасників розкриттю особистісних установок і включити в груповий процес всіх членів групи. Повноцінне саморозкриття учасників можливо тільки після того, як група пройде через основні етапи групового процесу: знайомство; відчуття фрустрації через відсутність структури; перші спроби саморозкриття і опір цьому; опис минулих, більш безпечних подій і почуттів; відкрите вираження негативних переживань; вираз будь-яких переживань, що виникають «тут і тепер»; спроби дослідження особистісно значущих тем і прояви самоприйняття; основна зустріч (J. L. Shapiro, M. J. Diamond, 1972).

Одним із способів, за допомогою якого інкаунтер-групи заохочують в учасниках зростання самоусвідомлення, є конфронтація, що змушує членів групи рефлексувати, уважно аналізувати і ставити під сумнів свою поведінку. Зазвичай конфронтація виявляє протиріччя між тим, як члени групи сприймають самі себе і як їх сприймають інші. Ще однією важливою метою програми всіх інкаунтер-груп є досягнення вищого рівня усвідомлення членами групи свого афективного потенціалу. Багато фасилітаторів використовують експресивні і орієнтовані на усвідомлення методики гештальт-терапії та психодрами для посилення значущості та інтенсивності афективних переживань (S. Koch, 1971).

У 60-70 роках ХХ століття особливо популярними були тренінги-марафони (), які пропагувалися як ефективний інструмент швидкого особистісного зростання. По суті, це комбінація тренінгів сенситивності, терапевтичних груп і груп зустрічей. Засновником марафон-руху вважається F. Stoller, який наголошував, що його ефективність зумовлена «прискореним особистісним зростанням, сформованим в лабораторних умовах». Термін «марафон» стосовно психотерапії вперше використаний у 1964 році на Конвенції Американської психологічної асоціації в Лос-Анджелесі, а згодом став вживатися щодо усіх короткострокових тренінгів, які за результатами посттренінгової діагностики, виявилися ефективними для їх учасників. Втім, вже наприкінці 70-х років ХХ століття від марафонів як різновидів груп зустрічей, фахівці стали відмовлятися, оскільки тренінги хоча й задовольняли потреби учасників, втім не мали довгострокового впливу на їх емоції, когніції та поведінку (R. G. Weigel, 2002).

Як зазначає К. Бак (1972), один із найбільш послідовних критиків цього групового руху, виявлена в інкаунтер-групах виражена тенденція групового процесу викликати інтенсивні емоційні переживання не завжди є позитивною, оскільки сильні емоції, що виникають в момент міжособистісної «зустрічі», можуть виявитися не настільки інтимними, а тим більш – не настільки значущими для особистості. Він стверджує, що кожен учасник використовується як інструмент або об'єкт для формування переживань у інших членів групи і відносини в групі не є особистісними і автентичними.

Отже, цінність отриманого в групі досвіду безсумнівна, але у деяких учасників з'являється наївна, оптимістична віра в його універсальну придатність для всіх випадків життя, зокрема скрізь бути відкритим, щирим, автентичним, виражати свої емоції та почуття без врахування конкретних обставин. Прагнення до комфорту і підтримки зумовлює ненасиченість афіліативної потреби, коли затишок, позитивна атмосфера і прийняття групи стає самоціллю. Звідси прагнення постійно відвідувати тренінгові групи чи релігійні зустрічі, часто ховаючись від справжніх проблем реального життя,

не вирішувати конфлікти, а уникати їх, не змінюватися самому, а змінювати групи зустрічей. Як зазначає К. Рудестам, груповий досвід іноді призводить до несподіваних неприємних наслідків. Наприклад, в деяких групах прийнято дотримуватися певних філософських принципів. Як наслідок, очікується, що відповідні цінності і переконання будуть беззастережно прийняті всіма учасниками. У таких випадках дисиденти можуть стати об'єктами переслідувань і жертвами булінгу. Такі потужні чинники впливу на особистість, як тиск партнерів, групові норми, зворотний зв'язок і конфронтація, можуть негативно вплинути на тих, хто легко піддається навіюванню або примусу, особливо якщо претензії з боку інших членів групи нереалістичні. Розвиток особистості часто виявляється повільним і болючим процесом, протягом якого учасники можуть відчувати ворожість, депресію або здійснювати необачні вчинки.

Ми погоджуємося з Л. Петровською, за якою тренінг по суті своїй взагалі не може бути розглянутий тільки як деяка галузь психології. У найширшому його розумінні (з урахуванням всього різноманіття його форм і масштабів його використання у 60-80 роках ХХ століття) тренінг швидше можна віднести до розряду суспільних явищ. Він став «духом часу» («zeitgeist»), міжпрофесійним феноменом, до становлення якого причетні як різні наукові дисципліни, наприклад соціальна психологія, соціологія, соціальна філософія, етика, так і сфери соціальної практики – психіатрія, освіта, адміністративне управління, клінічна психологія, адвокатська практика, різні форми консультування.

БАЛІНТОВСЬКІ ГРУПИ

Балінтовські групи – це ефективний метод підвищення професійних комунікативних навичок, зниження професійного стресу і «емоційного вигорання». Нині ця технологія використовується не тільки в групах лікарів і психологів, а й в групах вчителів, соціальних працівників, поліцейських, священиків та інших фахівців, основою роботи яких є професійна комунікація. Пріоритетами в роботі балінтовських груп є безпека обговорення, аналіз і емоційна підтримка її учасників.

В основі діяльності балінтовських груп лежить припущення, що в процесі роботи у фахівців галузі психічного здоров'я виникають сильні, часто складно вербалізовані почуття щодо пацієнтів, які на балінт-групах обговорюються у безоціночній атмосфері, таким чином учасники краще ідентифікують свої почуття, у них знижується рівень тривоги, підвищується рівень емпатії, і, як показали емпіричні дослідження (Е. Lee & D.Kealy, 2014;

М. Lustig, 2016; K. Van Roy, 2017) знижується ймовірність появи симптомів професійного вигорання.

Мікаел Балінт (угор. Bálint Mihály, Міхай Балінт, справжнє ім'я – Мікаел Бергман, 3 грудня 1896 року, Будапешт – 31 грудня 1970, Лондон) – угорсько-британський психіатр, психоаналітик і психотерапевт. Спеціаліст із групової психотерапії і групового психоаналізу. Засновник Балінтовських груп. Ідеї М. Балінта в подальшому вплинули на розвиток психосоматичної медицини.

М. Балінт був послідовником і прихильником свого земляка, відомого психоаналітика Шандора Ференці, але при цьому він не відмовлявся від теоретичних і методичних концепцій З. Фрейда. У своїй критиці первинного нарцисизму він зближується з уявленнями Д.В. Віннікотта. М. Балінт розробляв не тільки теорію ранніх дитячих об'єктних відносин, підкреслюючи при цьому об'єктну орієнтацію потягів в аспекті їх соматичних джерел, а й теорію регресій при застосуванні певних терапевтичних методів класичного психоаналізу. Безперечно, внесок М. Балінта у психотерапію вважається революційним кроком від психоаналізу до загальної медицини. Він не створив нового вчення, а інтегрував природничі й пацієнт-центровані уявлення і позиції, не заперечуючи ролі соматики і соматичних, біологічних знань, сконцентрувавши увагу на ролі «Я» пацієнта в цій сфері медицини. По суті, М. Балінт був представником психосоматичного напрямку, що розумівся не як розділ медицини, що включає певний клас захворювань, в походженні яких психосоціальні чинники відіграють значну роль, а як цілісний підхід, який розглядає хворого у всьому різноманітті його біопсихосоціальної суті. В. Винокур справедливо підкреслює, що психоаналіз, з яким були тісно пов'язані все життя і творчість М. Балінта, завжди акцентував на важливості значення індивідуальної історії людини, тому здається цілком виправданим і доцільним почати опис сучасного розуміння роботи балінтовських груп з історії життя самого М. Балінта.

На початку 30-х років XX століття М. Балінт в Будапешті починає проводити семінари, на яких він разом з практикуючими лікарями вивчає психотерапевтичні можливості повсякденної лікарської практики. У 1945 році М. Балінт переселяється з Манчестера в Лондон і відновлює свою роботу в групах з практичними лікарями. У 1949 році М. Балінт знайомиться зі своєю майбутньою дружиною Енід. Разом з нею він створює концепцію так званих Балінт-груп.

З 1949 року М. Балінт почав проводити в Тавістокській клініці постійно діючі дискусійні групові семінари з лікарями про психологічні проблеми загальної медичної практики, які були одночасно і дослідницькими, і навчальними. Головною їхньою метою був максимально повний аналіз

постійно мінливих відносин «лікар-хворий». Дослідницькими інтересами були не тільки щоденна робота в лікарському кабінеті, а й будь-які зустрічі лікаря з пацієнтом. Завдання семінарських занять М. Балінт бачив в аналізі відносин в лікарській професійній практиці, розробці діагностики відносин, досягненні істинних потреб пацієнта, глибинному розумінні хвороби.

Зазначимо, що Тавістокська клініка (нині – Tavistock and Portman NHS Foundation Trust) була заснована в 1920 році і отримала свою назву на ім'я площі в північно-західній частині Лондона, на якій вона спочатку розташовувалася. З самого заснування Тавістокський центр бkv під патронатом членів королівської родини (в Великобританії «Royal» в назві установи завжди означало більш високий статус і більш високий рівень престижу, ніж поняття «National»). У той час це був один із дуже небагатьох центрів, які здійснювали системну психотерапію, засновану на психоаналізі, а також підготовку фахівців в різних соціальних сферах, пов'язаних з проблемами психічного здоров'я та міжособистісних відносин. У Тавістокському центрі активні зусилля були сконцентровані на вивченні не тільки різних психічних розладів, а й широкого кола психологічних проблем, пов'язаних зі звичайною професійною діяльністю людини, а також факторів і умов, що впливають на психічне здоров'я і соціальну адаптацію особистості. Клініка була широко відома також завдяки своїй багатій бібліотеці, заснованій у 1900-х роках і добре відповідала потребам клінічної та консультативної практики, наукових досліджень, викладання, семінарів і тренінгів, що проводилися в Тавістоці для різних фахівців.

У 1952 році М. Балінт публікує в журналі «Lancet» запрошення для лікарів взяти участь у новій груповій роботі – *дискусійних семінарах з психологічних проблем загальної лікарської практики*, на заклик зголосилося багато лікарів. Аналіз перших років роботи цих груп ліг в основу класичної праці М. Балінта, яка вийшла в 1957 році – «The Doctor, his Patient and the Illness» (Лікар, його пацієнт та хвороба), яка принесла йому світову популярність. Багато з ідей виявилися дуже успішно реалізованими на практиці, наприклад, на основі окремих семінарів, що почалися в 1952 році згодом був утворений Британський Інститут психосексуальних досліджень.

У 1961 році М. Балінт переходить на роботу в London University College Hospital, де розвиває серію нових семінарів і занять по супервізії для лікарів, початок чого було покладено ним ще в Будапешті 25 років тому, під керівництвом Шандора Ференці, а потім продовжено в Лондоні на початку 50-х років, і що згодом стало широко відомим у всьому світі як «балінтовські групи». Ці групи з самого початку регламентувалися правилами подання випадків по пам'яті, без записів, і орієнтувалися в своїй роботі на аналіз взаємовідносин з пацієнтами шляхом вільних асоціацій учасників групи.

Аналіз багаторічної роботи балінтовських груп показав, що М. Балінт запропонував в цій технології дуже ефективний метод, що допомагає лікареві знизити свою емоційну напруженість в роботі з «важкими» пацієнтами. Це сприяло тому, що лікарям вдавалося перейти до «міжособистісної психології», досліджуючи в кожному випадку характер своїх взаємин з хворими і фактори, що ускладнюють ці відносини, а також пов'язане з цим зниження ефективності власне лікарської роботи. Згодом така технологія балінтовських груп допомагала лікарям поступово змінити акцент з хвороба-центрованого підходу в своїй роботі на пацієнт-центрований. «Пацієнт-центрована медицина» («Patient-Centered Medicine») і «Людське обличчя медицини» («The Human Face of Medicine») - під цими назвами, досить точно відображено основні ідеї М. Балінта, і вже на початку 1970-х років пройшли перші міжнародні балінтовські конгреси.

Однією з передумов необхідності створення такої ефективної форми аналітичної супервізії, як балінтовські групи лікарів і психологів, служить аналіз професійного «самопочуття» цих фахівців, який показує, що навіть при їх великому досвіді і стажі роботи є необхідність в отриманні нової інформації та кваліфікованого зворотного зв'язку від колег в різних неясних і важких випадках. Виразність цієї потреби часто парадоксально залежить від величини професійного стажу – більш досвідчені лікарі виявляють не тільки не меншу, але навіть більшу зацікавленість в обміні досвідом, в конструктивному обговоренні, і тим самим потребу в увазі та підтримці колег, ніж лікарі молоді. Аргументом на користь такого методу групової супервізії, професійного самовдосконалення та ефективного попередження вигорання, як балінтовські групи, служить те, що лікарська і консультативна діяльність мають ряд специфічних особливостей, зокрема таких, як вплив і взаємодія численних мінливих чинників, які нерідко неможливо формалізувати, алгоритмізувати для аналізу, внести в жорстко структуровані схеми, а ефективність лікарських дій, особливо з точки зору пацієнтів і колег цих психотерапевтів, часто важко оцінити однозначно.

Учасники групи зустрічаються 1 - 2 рази на місяць при організації звичайної пролонгованої групи, розрахованої на спільну роботу протягом 2 - 3 років. Балінтовські групи можуть формуватися і з слухачів короткострокового навчального семінару, в цьому випадку заняття групи можуть проводитися щодня або з інтервалом в декілька днів, *загальна кількість занять відповідає кількості учасників*. Тривалість одного заняття, присвяченого аналізу одного випадку, 2-2,5 години з 10-хвилинною перервою перед «завершальними» кроками. Ці цифри є рекомендацією, заснованою на досвіді конструктивної роботи в різних групах, частота перерв і зустрічей, час закінчення роботи визначаються самими учасниками групи. Для занять використовується приміщення, що дозволяє розташувати в коло стільці або

крісла по числу учасників семінару. Додаткове технічне забезпечення не вимагається, але за бажанням групи заняття можуть фіксуватися за допомогою відеокамери або диктофону, або ведеться стенограма занять.

Керівник групи обирається учасниками, або спеціально запрошується для цієї роботи. Ведучий повинен бути досвідченим фахівцем в галузі консультування і психотерапії, знати технологію балінтовських груп, принципи групової динаміки, вміти управляти групою, стежити за станом оповідача і блокувати небезпечні зворотні зв'язки в разі неготовності «протагоніста» приймати їх.

Заняття балінтовської групи досить докладно структуровані і проводяться в кілька етапів або «кроків». Опишемо їх коротко і зупинимося на специфічних моментах кожного етапу.

Перший «крок» може бути умовно названий «визначення замовника» з числа учасників групи. Кожне заняття традиційно починається з питання ведучого: «Хто хотів би представити на розгляд свій випадок, проблему, що створюють стан дискомфорту?». Зазвичай після невеликої, а іноді і тривалої паузи визначається один або кілька бажаючих. Кожного з претендентів на «замовлення» ведучий просить описати протягом 1-2 хвилин свій випадок в довільній, але лаконічній формі. Після нетривалої дискусії і вибору група віддає перевагу одному з «замовників». При голосуванні може виникнути ситуація, коли два "замовника" отримають однакову кількість голосів. Тоді право вибору надається обом шляхом переговорів або керівник бере ініціативу на себе.

Другий «крок» роботи групи передбачає розповідь «замовника» про складний випадок з практики своєї професійної діяльності. Встановлюються «м'які» обмеження за часом. Керівник і члени групи уважно слухають і спостерігають за його поведінкою і поведінкою один одного. Їх спостереження можуть виявитися дуже корисними для подальшого аналізу комунікативних труднощів доповідача.

Третій «крок» - формулювання «замовником» питань до групи, які він хоче винести на обговорення. На цьому етапі ведучий допомагає «замовнику» сформулювати запити (питання та побажання) групі, в яких закладено бажання отримати нові знання та (або) групову підтримку. Доцільно записати питання на дошці або планшетах, тому що всі учасники групи постійно звертаються до них, зберігаючи точність їх змісту.

Четвертий «крок» - питання групи до «замовника». Цей етап може проводитися по-різному в залежності від складу учасників, досвіду та переваг ведучого. У класичній балінтовській групі поведінка на даному етапі жорстко не регламентована. В цьому випадку всі спонтанні реакції учасників, їх

поведінка і емоційні прояви фіксуються ведучим і можуть бути в подальшому об'єктом динамічного аналізу (в класичній групі це не використовується, тому що групова динаміка в ній не є предметом аналізу). Інший варіант, навпаки, жорстко структурований. Всі учасники задають по колу «замовнику» по одному питанню. Таких кіл може бути кілька. Хтось з учасників, який не хоче ставити питання для прояснення ситуації або проблеми при відповідній черговості, може її пропустити. Це не виключає для нього можливість задати виник пізніше питання на наступному «колі».

Ще один варіант, який може використовуватися, є проміжним. Кожному учаснику також по колу надається можливість задати певну кількість питань. При цьому хтось може поставити їх менше або пропустити свою чергу, знову скориставшись своїм правом на новому колі. Відсутність будь-якої регламентації на етапі питань «замовнику» допустимо і може дати цікавий матеріал для наступного обговорення. Керівник може також, почавши з питань по колу і помітивши, що все більше число учасників пропускає свою чергу або питання по суті повторюються, запропонувати перейти до неформалізованого варіанту. У цьому випадку доречно прямо запропонувати учасникам відмовитися від черговості і задавати питання у вільному режимі тим, у кого вони ще залишилися. На цьому етапі «замовник» часто з подивом виявляє, що чомусь забув або не врахував дуже важливі аспекти свого випадку. Тоді він доповнює свою розповідь на третьому етапі, а багато неусвідомлюваних моментів йому стають зрозумілими.

П'ятий «крок» - остаточне формулювання «замовником» питань, які він хотів би винести на обговорення. Іноді формулювання питань зберігаються в первісному вигляді. Найчастіше, однак, вони зазнають змін. Деякі з раніше поставлених питань можуть взагалі втратити свою актуальність для «замовника», завдяки усвідомленню ним ряду моментів на попередньому етапі. Перелік запитань «замовника» може бути і розширено, якщо якісь з питань, заданих раніше групою, здаються йому суттєвими для прояснення випадку. Керівнику корисно запропонувати групі сформулювати додаткові питання, відповіді на які, як їм видається, принесуть користь «замовнику». Але право конструювання остаточного списку питань залишається за замовником у будь-якому випадку. Зауважимо, що часто таким додатковим питанням, що приймається «замовником», є питання про те, які аспекти в запропонованому випадку він недостатньо усвідомлює, з точки зору групи. Зазвичай остаточний список включає 3-5, але може бути і всього одне питання.

Шостий «крок» - відповіді групи на запити «замовника» і вільна дискусія. Початок етапу може бути формалізованим.

Всі учасники по колу відповідають на поставлені перед ними запитання. При цьому «замовник» може забажати почути відповіді на всі

питання по черзі від кожного члена групи або запропонувати, щоб учасники по колу відповіли спочатку на перше питання, потім на друге тощо. Якщо деякі питання представляються йому тісно пов'язаними, то можливо, щоб кожен відповів по колу на першу групу питань, а потім також по колу на наступну з них. Відповіді можуть відображати почуття учасників групи: "В цьому випадку я відчуваю себе ...".

На відміну від 4-го «кроку» ставити або не ставити питання «замовнику», на шостому кроці відповіді на питання є, як правило, обов'язковими для всіх учасників групи. Не менше значення, ніж певні судження і поради, для «замовника» і інших учасників можуть мати відповіді на кшталт: «У мене теж була подібна ситуація, і я знайшов вихід ...». Важливо не допускати виразів типу: «Я теж так думаю, як і ...» або «Я не знаю, що говорити, все вже було сказано». У таких випадках керівнику доводиться нагадувати, що відповіді є обов'язковими всіх членів групи і висловлювання точки зору, навіть аналогічної тій, що пролунала раніше, дуже важливе. В емоційно забарвленій атмосфері «замовник» може не зрозуміти сенс одноразово висловленого кимсь судження. Самостійне значення має для нього і сам факт, що багато членів групи пропонують ідентичне або близьке бачення його ситуації, але група не прагне нічого нав'язувати, розуміючи, що доповідач може заблокувати прийняття інформації.

Заохочуються на цьому етапі і вільні асоціації на тему: «Аналогічна проблема». Після висловлювання будь-якого члена групи «замовник» може поставити йому уточнюючі питання, якщо щось залишилося незрозумілим. Може бути, що в балінтовській групі один учасник свідомо чи несвідомо ідентифікує себе із «замовником» або його партнером по запропонованій ситуації. Висловлювання останніх можуть бути, наприклад, такими: «Знаєш, я уявив себе на місці ... коли ти казав щось на його адресу, відтворюючи ситуацію, і при цьому запинався, я відчув себе напружено». Подібні висловлювання мають особливу цінність для випадок психотерапевта, та й для інших учасників також. Окремі репліки провокують продовження обговорення у вигляді подальших його кіл або вільної, але коректно керованої дискусії. Це призводить до більш глибокого розуміння проблем, творчого колективного розвитку озвучених точок зору, несподіваних ракурсів бачення обговорюваної ситуації. Таке обговорення дозволяє скористатися отриманим зворотним зв'язком учасників балінтовської групи, який до всього ж і психологічно підтримує.

Зворотній зв'язок від керівника групи до «замовника» здійснюється на сьомому «кроці». Ведучий узагальнює відповіді групи, висловлює власне бачення ситуації, представлені «замовником» на обговорення, припущень про причини появи у «замовника» труднощів тощо (зауважимо, що в різних

видах соціально-психологічного тренінгу ведучі, як правило, інтерпретацію не дають, у цьому полягає базова відмінність балінтовської групи від традиційної тренінгової). В кінці роботи ведучий дякує «замовникові» за наданий випадок і сміливість при його розборі, а учасників групи – за підтримку учасника.

На восьмому «кроці» «замовник» дає інформацію про свої відчуття. Його висловлювання можуть стосуватися власного емоційного стану і вражень про роботу групи. Він може також представити зворотний зв'язок конкретним учасникам, що містить його думку про ефективність їх діяльності, подякувати за підтримку або висловитися про свій стан. Балінтовська сесія може закінчуватися розповідями окремих членів групи про свої відчуття і враження. Вирішуються також організаційні питання, приймаються пропозиції.

Ми наголошуємо, що розповідь «замовника» будується в абсолютно вільній формі. Його не обмежують у часі, а ведучий стежить за тим, щоб «замовника» не перебивали. Зазвичай, коротко розповівши про передісторію взаємин з пацієнтом, фахівець більш детально зупиняється на власне проблемній для нього, конфліктній або кризовій ситуації в процесі лікування. Нерідко виникає питання про те, чи треба готувати пропонований випадок напередодні, відновлювати і документувати деталі обстеження і лікування пацієнта. Для балінтовських груп це не суттєво, *і більш продуктивні спонтанні розповіді*, так як аналіз забутих важливих деталей часто приносить цінну інформацію і, в будь-якому випадку, оскільки мова йде про «незрозумілу» для оповідача ситуації, група може виявляти її суб'єктивні «сліпі плями», завдяки або всупереч його ретельній підготовці. На цьому етапі ведучий і члени групи уважно спостерігають за поведінкою і емоційними реакціями учасників, які супроводжують розповідь, можуть робити записи для майбутнього обговорення. На закінчення розповіді ведучий допомагає сформулювати питання оповідача таким чином, щоб вони були центровані на взаєминах лікаря і даного пацієнта, а не на технічних деталях.

Класична балінтовська група була центрована саме на взаєминах «лікар - хворий», а не на технічних деталях лікувального процесу (клінічний розбір) або особистісних особливостях даного фахівця (особистісний тренінг). Можна сказати, що основне завдання ведучого – утримати групу від «сповзання» до особистісно безпечного клінічного розбору з його центральним питанням «Що треба робити з такими пацієнтами?», а з іншого боку, від «сповзання» до групової терапії учасників, орієнтованої на опрацювання особистісної проблематики лікарів. І клінічний розбір, і особистісний тренінг – надзвичайно важливі форми практичної підготовки лікарів і психологів, але це не балінтовські група. Основною умовою продуктивної роботи балінтовської групи є створення атмосфери довіри, емоційної зацікавленості, що

поєднується з відчуттям безпечної відкритості, балансування між відчуженою атмосферою клінічного розбору і надмірно щирою ситуацією особистісного тренінгу. У будь-якій групі ведучому доведеться зіткнутися із захисними відхиленнями в різні боки, і його завдання – терпляче повертати групу шлях обговорення взаємин «лікар-пацієнт». Тому вже на етапі формулювання питання «замовника» важливо утримати його від клінічного підходу: «Що робити?», або особистісного питання: «Що в мені самому могло заважати?» І допомогти йому сформулювати питання, центроване на взаєминах «лікар - хворий»: «Чому саме з цим пацієнтом у мене не склалося конструктивних відносин?». «Чому він перервав лікування?» тощо. Подібні питання тим більш доречні, так як частіше мова йде про терапевтичні стереотипи: «У багатьох випадках такий підхід до пацієнтів допомагав мені, але тільки з цим щось не вийшло». Рішення завдання «балансування» стає ще більш важливим і важким для ведучого на наступних стадіях групової роботи.

У класичній балінтовській групі поведінку учасників жорстко не регламентовано, все спонтанні реакції, емоційні і поведінкові, фіксуються ведучим і можуть бути об'єктом динамічного аналізу. Російська практика ведення балінтовських груп демонструє потребу в структуризації етапів, зокрема на етапі постановки питань «замовникові» всім учасникам по колу пропонується можливість задати йому уточнюючі питання. Ведучий стежить за тим, щоб питання не замінювалися порадами, і не трансформувалися у групову дискусію. Нерідко буває й так, що «замовник» погоджується з тим, що питання, поставлені членами групи, можуть бути суттєвішими, ніж його власні, для прояснення розказаної ним ситуації. На наступному етапі обговорення всім учасникам по колу пропонується дати свої відповіді на всі поставлені оповідачем питання. На відміну від «права» задавати питання «замовнику» на попередньому етапі, відповіді на його питання є «обов'язком» всіх членів групи. Відповіді типу: «Я теж не знаю, що треба було б робити в твоїй ситуації ...» - можуть мати для оповідача і групи не менше значення, ніж певні судження і «поради». Важливою функцією ведучого є і емоційна підтримка «замовника», допомага йому витримати критичні висловлювання, не перериваючи дискутантів і колег, що пропонують своє бачення ситуації, часто забарвлене проекцією. Особливу цінність набувають висловлювання колег, які свідомо чи несвідомо ідентифікують себе з пацієнтом. Часто ведучий може запропонувати використати елементи психодрами, коли роль пацієнта пропонується «замовнику». Це зазвичай знижує критичну установку групи і емоційно підтримує «замовника», в ряді випадків рольова гра може провокувати конструктивний інсайт у інших членів групи. Рідше рольова гра використовується на етапі групового опитування «замовника», сприяючи розумінню групою запропонованої ситуації. У групах, де критичний радикал значно перевищує емоційну підтримку «замовнику», ведучий може

запропонувати всім учасникам відзначати і позитивні аспекти поданого випадку. Для зменшення емоційного шоку «замовника», що заважає сприйняттю конструктивної інформації в критичних висловлюваннях, ведучим може бути запропоновано йому вибрати серед учасників групи свого «повноважного представника», своєрідного «перекладача» шокової в емоційно нейтральну інформацію. В кінці обговорення ведучий надає слово «замовнику» для зворотного зв'язку. Необхідно відзначити, що завданням балінтовської групи є не створення якогось кінцевого продукту, абсолютно істинного бачення запропонованої ситуації, натомість передбачає розширення свідомості учасників групи і стимуляцію самопізнання.

Динаміка балінтовської групи значно відрізняється від динаміки психотерапевтичної групи. Зокрема, для запобігання звичайної групової динаміки забороняється критика ведучого, також не заохочуються вислови «там і тоді». Динамічний підхід в балінтовській групі дозволяє робити припущення про те, які емоційні і поведінкові реакції спостерігаються у «замовника» «тут і тепер», як вони відповідають емоційним і поведінковим реакціям самого лікаря і його пацієнта в пропонованій для обговорення ситуації. Саме ці реакції можуть аналізуватися досить глибоко і всебічно. З високою часткою ймовірності можна припускати, що переживання нудьги у деяких членів групи під час розповіді про випадок відповідає нудзі самого лікаря при вислуховуванні скарг і анамнезу пацієнта, а роздратування інших членів групи у відповідь на певну поведінку «замовника» повторює почуття його пацієнта.

При екзистенційному варіанті ведення балінтовської групи після доповіді «замовника» учасники ставлять запитання, для кращого розуміння і доповнення ситуації. Потім доповідача просять вийти з кола, в якому продовжиться дискусія та пропонують зайняти позицію спостерігача. Пізніше в певний момент часу або ж в кінці він буде мати можливість повернутися до роботи в групі і висловити результати свого спостереження. До цього моменту він лише слідкує за процесом обговорення. Психодинамічні процеси, критичні і спірні зауваження при цьому обмежуються і не інтерпретуються в якості критики доповідача.

Решта учасників запрошуються до повідомлення своїх вільних асоціацій (думок), що виникли під час повідомлення. Це можуть бути теоретичні міркування, що стосуються подальшої діагностики або диференціальної діагностики. Це можуть бути асоціації в ставленні до пацієнта (пацієнт нагадує мені мого пацієнта), спогади про випадки з власного життя, емоції (афекти, почуття прийняття або відхилення), відчуття, які не перебувають у видимій зв'язку з доповіддю (думки про ухилення, напруженість, нудьга, внутрішня пустота, цікавість), тілесні відчуття

(серцебиття, м'язову напругу, втому, розслаблення), а також фантазії і внутрішні картини (наприклад, з області криміналістики або карткових ігор тощо). В результаті всіх цих спостережень виникає уявна багатогранна картина взаємовідносин між пацієнтом і лікарем.

Під час групового обговорення присутні процеси групової динаміки на емоційному та когнітивному рівнях: поляризація, різні позиції «за» і «проти». Доповідач при цьому має можливість стежити за груповою динамікою і порівнювати те, що відбувається зі своїми відчуттями без побоювання викликати безпосередню критику. Фахівці в області психічного здоров'я, які не сприймають своїх почуттів у ставленні до клієнта або ж не надають їм значення, спочатку роздратовані в таких групах, намагаються привести раціональні пояснення («до того часу, як не уточнений діагноз, немає сенсу далі дискутувати про відносини»). Нерідко вони не можуть скористатися роботою групи, так як дуже рано обривають свою участь в ній, вважаючи все те, що відбувається нісенітницею. У тому випадку, якщо вони залишаються, то можуть на свій подив поступово зняти свій захист і використовувати свої спостереження в терапевтичних цілях.

Важливо також відзначити якість, властиву балінтовській групі і описану в багатьох посібниках з соціальної психології (наприклад, Д.Майерс), - якщо поруч, в одному колі сидять і працюють люди, які відчують взаємний інтерес і дружелюбно налаштовані один до одного, то вони при цьому починають відчувати ще більшу взаємну симпатію і надавати один одному ще більшу підтримку, знижувати вираженість тривоги, збентеження і страху осуду і критики, проявляти більше відкритості і спонтанності, а в недружелюбно налаштованих групах взаємна антипатія і навіть ворожість тільки посилюються. Це ефект соціальної фасилітації (посилення) домінуючої в групі реакції, в даному випадку - доброзичливої уваги один до одного, що виявляється людиною в присутності інших людей.

Таким чином, простір і глибина супервізії в балінтовській групі набагато більше наближені до реального життя, ніж ситуація в індивідуальній супервізії, так як в груповій ситуації у цього учасника зливаються в єдину тканину його внутрішня і зовнішня реальності, що виражаються у вигляді множинних і дуже різноманітних міжособистісних відносин, сформованих в реальності групової взаємодії.

В аналізі впливу балінтовської супервізії на професійний і особистісний ріст учасників балінтовських груп становлять інтерес результати дослідження, проведеного Т. Stockman (2015 р.). У цій роботі вивчалися реакції великої групи молодих лікарів-психіатрів у Великобританії після періоду їх активної участі в балінтовській групі, спрямованій на підвищення усвідомлення і тим самим поліпшення їх комунікативних навичок у взаємодії

з пацієнтами, усвідомлення своїх емоційних реакцій на них, зниження рівня своєї «професійної алекситимії». Учасникам цього дослідження було запропоновано опитувальник, в якому необхідно було висловити ступінь своєї згоди з шістьма твердженнями за шкалою оцінок від 0 до 9 балів:

1. Група допомогла мені відчувати себе більш впевненим у своїй роботі.
2. Робота в групі поліпшила мої комунікативні навички в спілкуванні з пацієнтами.
3. Група допомогла розвинути в собі цілісне розуміння пацієнта.
4. Група допомогла мені в розвитку саморозуміння і саморефлексії.
5. Група дозволила мені отримати підтримку колег.
6. Група допомогла мені відчувати більше задоволення від своєї роботи

Результати дослідження показали, що робота в групі, на думку її учасників, привела до помітних для них позитивним змін. Найбільш високі показники відзначені в згоді з твердженнями «Група допомогла мені в розвитку саморозуміння і саморефлексії» (8,4 бала) і «Група допомогла розвинути в собі цілісне розуміння пацієнта» (7,8 балів).

Розвиток роботи, яка проводилася М. Балінтом з початку 50-х років в Лондоні в групах лікарів, отримала новий імпульс у створеному ним у 1969 році Британському балінтовському співтоваристві. Після утворення в європейських країнах ще кількох Балінтовських товариств (у Франції - в 1967 році, в Італії - в 1971, в Бельгії і Німеччині - в 1974) в червні 1975 року в Парижі була створена Міжнародна балінтовська Федерація (МБФ). Її першим президентом стала Енід Балінт, дружина М. Балінта. Після цього стали активно створюватися балінтовські товариства і в інших країнах (в 1979 - в Аргентині, в 1983 - Японії, в 1985 - Данії і Швеції, в 1990 - в США і Фінляндії, в квітні 1995 - в Санкт-Петербурзі, Росія). Нині у Федерацію входять 23 національних Балінтовських товариств. До теперішнього часу вже відбулося 17 міжнародних балінтовських конгресів, які регулярно проводяться раз на два роки. У січні 1986 року МБФ отримала офіційний статус неурядової міжнародної організації, підтримуваної Радою Європи і декількома іншими організаціями, що входять в структуру ООН. У деяких країнах з розвиненими балінтовськими традиціями протягом багатьох років проводяться семінари і конференції, фіксовані по пори року і місця проведення. Наприклад, у Великобританії це щорічний осінній «Oxford Balint weekend», в США це дві традиційні щорічні конференції / тренінги «Balint Leadership Intensive», на які збираються як досвідчені ведучі груп, так і новачки, серед яких є лікарі різних спеціальностей, психологи, викладачі, організатори охорони здоров'я, соціальні працівники, студенти.

Україна не входить до Міжнародної Балінтовської Федерації (<https://www.balintinternational.com>), країнами-учасницями є Вірменія, Італія, Ізраїль, Росія, Молдова, Австралія та Нова Зеландія, Нідерланди, Австрія, Бельгія, Польща, Китай, Португалія, Фінляндія, Румунія, Франція, Сербія, Німеччина, Греція, Швеція, Швейцарія, Угорщина, США, Великобританія.

Основні правила балінтовської групи :

0) Принцип конфіденційності.

1) Принцип добровільності учасників.

2) Ведучий бажаний (критично важливий за класичними джерелами). По-ідеї, це найдосвідченіший учасник, готовий відстежувати внутрішньогрупову динаміку / стежити за сеттінгом / дотриманням правил. У групі з більш-менш постійним кістяком досвідчених учасників не є критичним елементом.

3) Спосіб саморегуляції на групі, що нівелює пункт 2: кожен учасник групи має право накласти «вето» на будь-яке задане питання, якщо вважає його нетерапевтичним для групи в цілому.

4) Правило «стоп» (правило безпеки).

5) Відсутність ієрархії. Незалежно від досвіду учасників, соціального стану / ієрархічної підпорядкованості всередині однієї роботи всі учасники мають рівну силу голосу і значущості для групи в цілому.

6) У групі не допускаються особисті питання, що стосуються терапевта.

Основні відмінності балінтовських групи від інших групових форматів, поширених в психотерапії.

На відміну від інтервізійних груп в процесі балінтовських груп немає заздалегідь відомої теми (доповідач («замовник» заявляється з числа учасників), немає відпрацювання матеріалу в парах або трійках.

На відміну від супервізійних груп в процесі роботи не ставиться мета отримати єдино правильний зворотний зв'язок від терапевта-супервізора. У групі відсутня ієрархія «супервізор-терапевт» (крім формального ведучого, який в стабільній тривало існуючій групі може змінюватися або бути зовсім відсутнім). З іншого боку, з огляду на статус учасників - практикуючі колеги і професіонали з різним досвідом і психотерапевтичними чи лікувальними інструментами - балінтовські групи можна розглядати як форму групової супервізії, однак, це швидше додаткова опція, а не першочергове завдання.

Ключова відмінність від групової терапії – відсутність ролей «терапевт-клієнт» в групі, табу на особисті питання про учасників.

Отже. робота балінтовської групи спрямована на:

- «дослідження» емоційної і несвідомої частини технології роботи терапевт-клієнт, лікар-пацієнт усвідомлення її;
- відновлення, захист і попередження професійного стресу і емоційного вигорання.

Балінтовська група НЕ займається:

- дидактичним навчанням;
- оцінкою роботи і особистості фахівця;
- оптимізацією і методичною організацією знань і технологій;
- психотерапією учасників;
- вирішенням особистих проблем пацієнта або терапевта;
- алгоритмами діагностики, лікування або курації;
- аналізом знань терапевта;
- пошуком єдино правильного рішення.

У групі заборонені оцінки і поради.

Об'єктами роботи балінтовської групи є: комунікація, емоції, почуття, ірраціональні ідеї і установки, психологічні захисти, перенесення і контрпереноси, очікування учасників, сенси.

Інструментами роботи – асоціації, фантазії, аналогії, аналіз захистів і переносів, емоційна підтримка.

У балінтовських групах заохочуються різні точки зору, обговорення, спрямовані на пошук нових смислів у відносинах і нових поглядів на комунікацію «терапевт-клієнт».

Література

Белоусов Р. С. Франсуа Антон Месмер. — М.: Олимп, АСТ, 1999. — 206 с.

Винокур В.А. Майкл Балинт, история создания балинтовских групп и международное балинтовское движение [Электронный ресурс] / В.А. Винокур // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2013. — N 3 (20).

Винокур В. А. Балинтовские группы: история, технология, структура, границы и ресурсы : учебное пособие / В. А. Винокур. — Санкт-Петербург : СпецЛит, 2015. —191 с.

Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. – М.: Медицина, 1990. – 384 с.

Ковальчук Г.А., Петровская Проблема группового тренинга в зарубежной психологии. - Вопросы психологии, 1992 №2 с. 140-146

Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. Пер с нем. — М.: «Прогресс»; «Универс», 1994. — 352 с.

Одолламский, А. О. (2014). Место терапевтического сообщества в современной системе психиатрической помощи. *Журнал практической психологии и психоанализа*, (2), 56-60.

Старшенбаум Г.В. Психотерапия в группе. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 320 с.

Barrett-Lennard, G. T. (1975). Process, effects and structure in intensive groups: A theoretical-descriptive analysis. *Theories of group processes*, 59-86.

Campbell, J. P., & Dunnette, M. D. (1968). Effectiveness of T-group experiences in managerial training and development. *Psychological bulletin*, 70(2), 73.

Crawshaw, R. (1971). Community mental health and psychological pollution. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 35(6), 407-415.

Fitzgerald, G., & Hunter, M. D. (2003). Organising and evaluating a Balint group for trainees in psychiatry. *Psychiatric Bulletin*, 27(11), 434-436.

Jablonski, H., Kjeldmand, D., & Salinsky, J. (2013). Balint groups and peer supervision. In *Clinical Uncertainty in Primary Care* (pp. 73-93). Springer, New York, NY.

Kane JR, F. J., Wallace, C. D., & Lipton, M. A. (1971). Emotional disturbance related to T-group experience. *American Journal of Psychiatry*, 127(7), 954-957.

Knapp, S., Gottlieb, M. C., & Handelsman, M. M. (2017). Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(3), 167.

Lakin, M. (1969). Some ethical issues in sensitivity training. *American Psychologist*, 24(10), 923-929.

Lee, L. K. (2001, June). Sensitivity training at the University of California, Los Angeles, 1952–1971. In *33rd Annual Meeting of the International Society for the History of Behavioral and Social Sciences*, Bloomington, IN.

Lee, E., & Kealy, D. (2014). Revisiting Balint's innovation: enhancing capacity in collaborative mental health care. *Journal of interprofessional care*, 28(5), 466-470.

Lustig, M. (2016). Balint groups: an Australasian perspective for psychiatrists. *Australasian Psychiatry*, 24(1), 30-33.

Mann, E. K. (1970). Sensitivity training: Should we use it? *Training & Development Journal*, 24(3), 44-48.

McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*, McGraw Hill. New York.

McKensy, A., & Sullivan, L. (2016). Balint groups—helping trainee psychiatrists make even better use of themselves. *Australasian Psychiatry*, 24(1), 84-87.

Odiorne, G. S. (1963). The trouble with sensitivity training. *Training Directors Journal*, 17(10), 9-20.

O'Neill, S., Foster, K., & Gilbert-Obrart, A. (2016). The Balint group experience for medical students: a pilot project. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 30(1), 96-108.

Peters, J. J. (1973). Do encounter groups hurt people?. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 10(1), 33.

Shapiro, J. L., & Diamond, M. J. (1972). Increases in hypnotizability as a function of encounter group training: Some confirming evidence. *Journal of Abnormal Psychology*, 79(1), 112.

Koch, S. (1971). The image of man implicit in encounter group theory. *Journal of humanistic psychology*, 11(2), 109-128.

Van Roy, K., Vanheule, S., & Inslegers, R. (2015). Research on Balint groups: a literature review. *Patient education and counseling*, 98(6), 685-694.

Van Roy, K., Marché-Paillé, A., Geerardyn, F., & Vanheule, S. (2017). Reading Balint group work through Lacan's theory of the four discourses. *Health*, 21(4), 441-458.

Weigel, R. G. (2002). The marathon encounter group--vision and reality: Exhuming the body for a last look. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3), 186-198.

Тренінг як систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі (К. Левін, R. Lippit, K. Benne, W. McGehee, J. P. Cambell).

- *Етапи розробки тренінгової програми*
- *Цілі і завдання тренінгу*
- *Мотивація до участі в тренінгу*
- *Мета-аналіз популярних тренінгових програм*
- *Відповідальність у тренінговій роботі*
- *Зворотній зв'язок як складова успішного тренінгу*

ПОНЯТТЯ ТРЕНІНГУ

Тренінг – це систематичне набуття знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямоване на покращення виконання діяльності у певній галузі (Е. Salas, 2006). Тренінг спрямований на когнітивні та поведінкові зміни учасників, які можливі лише за ретельної підготовки його програми, наявності зворотного зв'язку та методів оцінки його ефективності. Зазвичай, розробка тренінгової програми базується на запитах, потребах організації, групи, спільноти, яка його замовляє.

Згідно з положеннями К. Левіна, R. Lippit, K. Benne, тренінг є методом формування, що спирається на проблемне навчання через дії і досвід, які використовують дані про актуальну поведінку учасників і про ситуації, що виникають у групах, про спроби їх зміни, зокрема, шляхом взаємодії учасників. Основними складовими даного методу є розширення і поглиблення самосвідомості і пізнання учасників, зміна їх настановлень за допомогою свідомого вибору, співпраці і спільної відповідальності в раціональному вирішенні проблем і виконанні завдань, що досягається головним чином через самостійну активність учасників при мінімальному структуруванні їх діяльності тренером. Зростання самосвідомості пов'язане із зіткненням думок і установок з пережитим досвідом, з констатацією помилок і деформацій, відкриттям реальних фактів, скеруванням мислення на планування і передбачення майбутнього. В результаті цього процесу в особистості можуть відбутися зміни в аспектах сприймання себе, соціальних ролей, груп і структур, крім того в контексті тренінгового підходу відбувається краще розуміння динаміки груп, організаційних проблем, здатності використовувати малі групи для найбільш чіткого функціонування громадських структур. Звідси – широке використання цього методу для формування управлінських кадрів, а також очікування з боку адміністраторів відчутної користі тренінгів для функціонування різних установ і організацій.

Перше словникове визначення тренінгу дав W. McGehee (1949) за яким це вузькоспеціалізований метод підвищення компетентності у певній галузі та

набуття специфічних знань. Насамперед така вузька дефініція стосувалося організаційних тренінгів в індустрії, а під компетентністю малася на увазі командна ідеологія, сприятливий психологічний клімат в колективі. Крім того, дослідник зазначив, що попри те, що навчання зазвичай відбувається в навчальних класах і експериментальних лабораторіях, можливо створити нові, специфічні умови здобуття знань і запропонував перенести вже наявний досвід підготовки військових у галузь організаційної психології, для цього, на його думку, необхідно: застосувати психологічні принципи навчання до тренінгів; визначити засоби оцінки ефективності тренінгів; стандартизувати тренінги, їх програми, детальні плани тощо; визначити чіткі вимоги до тренера. W. McGehee вважав, що на відміну від навчання військових, розвиток організацій відбувається не в кризових, а в доволі спокійних умовах, відповідно наявні програми слід суттєво доопрацювати із врахування специфіки мирного життя.

Серед першочергових завдань тренінгової галузі W. McGehee виділив наступні: визначити, хто має право бути тренером; яким повинен бути зміст тренінгових занять; які методи використовувати та як перевірити їх ефективність; хто розробляє тренінгові програми і навчає сертифікує тренерів; які короткотривалі та довгострокові наслідки мають тренінги.

На відміну від W. McGehee, J. P. Cambell у своїй праці 1971 року зауважив, що поле діяльності тренінгів розвитку персоналу занадто широке і фактично, вже втратило чітко визначених меж, тому він запропонував обмежити тренінги формуванням організаційної ефективності, віднісши їх до психологічної практики, інші є завдання залишити на розсуд інших прикладних наук. Оцінювати ефективність тренінгової роботи за J. P. Cambell слід із використанням Моделі оцінки ефективності навчання Д. Кіркпатрика (див. оцінка ефективності тренінгу).

Починаючи з 60-х років XX століття актуалізувалася проблема оцінки потреб тренерів і їх методологічного оснащення, перші подібні розвідки належать військовій психології, де чітко визначено методичний інструментарій та засоби оцінки досягнення цілей і завдань тренінгових програм. Як зазначали W. McGehee, P. W. Thayer, (1961) тренінгова галузь потребує своєрідних «кулінарних книг» або книг із рецептами, де чітко визначена назва тренінгового заняття, його мета, «інгредієнти» (вправи, інформаційне наповнення), цільова група і протипоказання. J. P. Campbell (1971) також зазначив, що на відміну від 50-х років XX століття, коли тренінгові програми базувалися на індивідуальному або мікро рівні і до них успішно застосовувалися навчальні моделі, у 70-х роках XX століття виникла потреба у систематизації тренінгових програм і методів, на кшталт кулінарії створення книг із «європейської», «азіатської» кухні. Таким чином тренінги

розвитку певних навичок мають бути об'єднані у більш широкий клас тренінгів, розробка яких базуватиметься на спільних принципах з використанням подібного інструментарію. В свою чергу J. P. Campbell виділив чотири групи методів, які має використовувати тренер у своїй роботі: інструкції, управлінські рішення, крос-культурні вправи та вправи на підвищення мотивації. S. I. Tannenbaum, і G. Yukl (1992) доповнили зазначені методи більш специфічними – вправами на набуття навичок, вправами на згуртування і формування команди. Загалом S. I. Tannenbaum, і G. Yukl виділили три види найбільш ефективних методів у тренінговій роботі – симуляція та ігри, відеопрезентації і поведінкове моделювання. До особистості тренера на їхню думку слід пред'являти вимоги в контексті умінь та навичок, атитюдів, очікувань і мотивації, а також міжособистісної взаємодії.

Отже, на початку 90-х років XX століття тренінг визнано ефективною формою навчання вмінням та навичкам, яку, однак, не можна розглядати ізольовано від інших форм діяльності в організації чи у будь-якій іншій галузі, наприклад тренінг командоутворення не лише спрямований на згуртування колективу, а й на досягнення ширших, актуальніших для організації цілей, так само як і тренінг усвідомленого батьківства не просто навчає ефективній взаємодії батьків з дітьми, а й формує усвідомлення ролі батьківства у мінливому динамічному світі.

Етапи розробки програми тренінгу чітко окреслили Д. і Д. Кіркпатрики й хоча їхня книга присвячена тренінгам в бізнесових організаціях, її доцільно застосовувати також для всіх інших тренінгів.

Насамперед це **визначення ресурсів**, основними з яких є ЛЮДИ, ЧАС, БЮДЖЕТ. Найпростіша формула тут наступна: *хто скільки часу може виділити на проведення тренінгу і яку суму бажає за це отримати.*

Далі – **актуалізація потреб учасників тренінгу.**

Для визначення найбільш актуальної проблеми, якій буде присвячено тренінгову програму, потенційним учасникам пропонується анкета, де наведено декілька (краще більше 5) альтернатив, які вони визначають як важливі чи не важливі в контексті їх актуального стану. У табл. 1. представлено анкету визначення найактуальніших тем тренінгу, розроблену Д. і Д. Кіркпатриками.

Анкета визначення найактуальніших тем тренінгу

Орієнтовні теми тренінгу	Дуже потрібно	Іноді потрібно	Не потрібно
Як мотивувати співробітників	2	1	0
Міжособистісне спілкування	2	1	0

Інтернет-комунікації	2	1	0
Тайм-менеджмент	2	1	0
Як делегувати повноваження	2	1	0
Як реагувати на конфлікти	2	1	0
Стилі керівництва	2	1	0

Наступними етапами є складання програми тренінгу; оцінка реакцій, поведінки і результатів тренінгу після кожного його змістового блоку; моніторинг ефективності тренінгу (детальніше в розділі про ефективність тренінгу).

Цілі і завдання тренінгу

Наявність мети в тренінгу є його специфічною рисою. Кожен учасник, приходячи на тренінг, має певні наміри; а кожен тренер, організовуючи групу, визначає її завдання. Таким чином, в кожному тренінгу є три групи цілей: особисті, загальні і універсальні.

Особисті цілі учасника можуть бути спочатку далекі від спрямованості тренінгу. Наприклад, людина, що йде на тренінг з розвитку асертивної поведінки насамперед щод розширити своє коло спілкування. В ході роботи наміри учасника можуть розширитися або трансформуватися. Допомогти йому в цьому можуть активна участь у вправах, обговорення і зворотний зв'язок, як від тренера, так і від інших членів групи. У зрілої групи особисті цілі здатні модифікуватися протягом всього тренінгу.

Загальні цілі спочатку формулюються тренером і відображаються в назві тренінгу. Оскільки під тренінгом розуміється широке коло методик, що базуються на різних теоретичних засадах, спільні цілі тренінгів також вкрай різноманітні. Серед найбільш часто зустрічаються загальних цілей можна виділити: розвиток навичок саморегуляції; підвищення комунікативної компетентності; зміна стереотипів поведінки; набуття нових умінь; удосконалення професійних навичок; розвиток соціальної перцепції; особистісне зростання тощо.

Універсальні цілі існують у всіх типах тренінгів незалежно від їх теоретичних концепцій. До них дослідники відносять передусім: поліпшення суб'єктивного самопочуття учасників групи; підвищення адекватної адаптації учасників тренінгу в соціумі за рахунок виявлення ними на власному досвіді закономірностей міжособистісної взаємодії; розвиток самосвідомості учасників групи. Саме в рамках універсальних цілей тренер повинен формулювати загальні цілі для конкретної групи.

Крім того, існує чітка класифікація цілей тренінгів, як форм роботи базованих на принципах навчання, розроблена D. VandeWalle (1997), відповідно всі цілі мають три виміри: 1) *ціль навчання* – розвиток компетентності шляхом набуття нових знань і навичок, удосконалення професійної майстерності та навчання через досвід; 2) *ціль підтвердження* – демонстрація своєї компетентності і, відповідно, отримання визнання інших людей; 3) *ціль уникнення* – уникнення сумнівів у своїй компетентності та негативного ставлення інших людей.

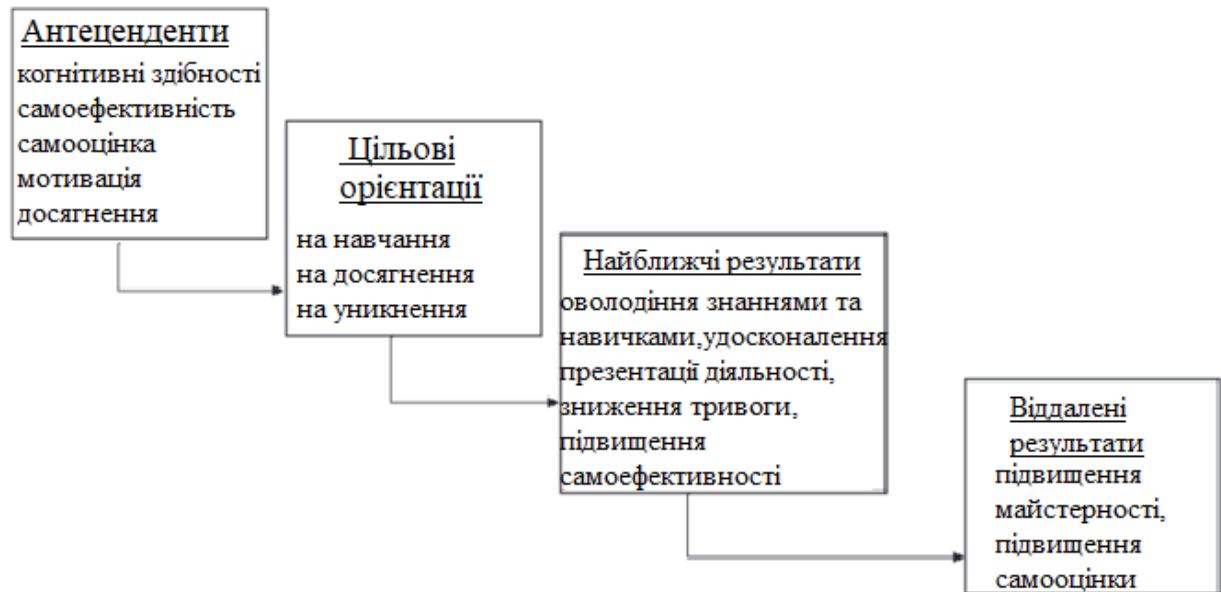
A. J. Elliot, J. M. Harackiewicz (1996), а пізніше J. M. Harackiewicz, K. E. Barron, P. R. Pintrich, A. J. Elliot, T. M. Thrash (2002) розробили подібну трьохфакторун модель цільових орієнтацій у тренінговій роботі, де наголосили, що ціль досягнення і ціль уникнення дуже важливі для саморегуляції. Відповідно, ціль підтвердження значущості базується на саморегуляції, зумовленої бажанням отримати позитивні результати, які відрізнятимуть учасника тренінга від інших, хто не був на ньому присутній, на противагу, ціль уникнення базується на униканні потенційних негативних наслідків, зниженні тривоги, використанні когнітивних ресурсів задля уникнення ймовірних невдач. Зазначимо, що згідно із нормативною теорією цілей (C. S. Dweck, E. L. Leggett), всі цілі поділяються на два основні види – *покращення майстерності* (оволодіння знаннями та навичками, навчання, розуміння, розвиток: «я добре розумію і знаю як це якісно зробити») і *покращення самопрезентації* (оволодіння навичками самопрезентації, так аби щонайменші удосконалення умінь та навичок сприймалися оточуючими як визначне досягнення: «ця людина добре робить свою справу»).

Як зазначає всі цілі тренінгів мають наступні патерни – аддитивний та інтерактивний. В аддитивному патерні цілі майстерності і самопрезентації, незалежно одна від одної позитивно впливають на результати тренінгу, відповідно, тренінг має не лише дати знання, а й навчити презентувати їх застосування на практиці. В інтерактивному патерні цілі майстерності і самопрезентації впливають одна на одну, що також підтверджує припущення про єдність цих цілей у підготовці та реалізації тренінгової програми. Тобто *тренінг неможливий (точніше неефективний) без систематичного застосування отримань знань і умінь у повсякденній професійній діяльності*. Останнім часом поширені численні тренінгові навчальні групи, контингент яких зазвичай сталий, люди відвідують їх не заради оволодіння знаннями з метою застосування їх на практиці, а заради спілкування, навчання задля навчання, відповідно складно оцінити їх ефективність і рівень досягнення поставлених авторами програми цілей.

Реалізація цілей тренінгової програми завжди передбачає декілька складових: антеценденти (події, що передували, оскільки вони допомагають

пояснити теперішнє), цільові орієнтації, найближчі результати, віддалені результати.

Складові реалізації цілей тренінгової програми



Цілі тренінгової програми конкретизуються в її завданнях.

1. Завдання повинні відображати конкретні результати, досягнення яких планується в ході роботи, а не перетворюватися на абстрактні міркування або гасла. Наприклад, навряд чи вдалі такі формулювання: «Розкриття суб'єктного потенціалу» або «Дітям має бути весело!». У першому випадку - хоча і науково осмислена, але дуже абстрактна фраза, що допускає неоднозначне тлумачення і вимагає конкретизації. У другому - гасло, що відображає не результат, а емоційність процесу роботи.

2. Результати, досягнення яких намічено в завданнях, повинні бути, по можливості, сформульовані в позитивних термінах - відображати те, що потрібно досягти, а не те, чого уникнути. Наприклад: «Не допустити конфліктів» - невдале формулювання, «Підвищити рівень групової згуртованості» - більш вдале.

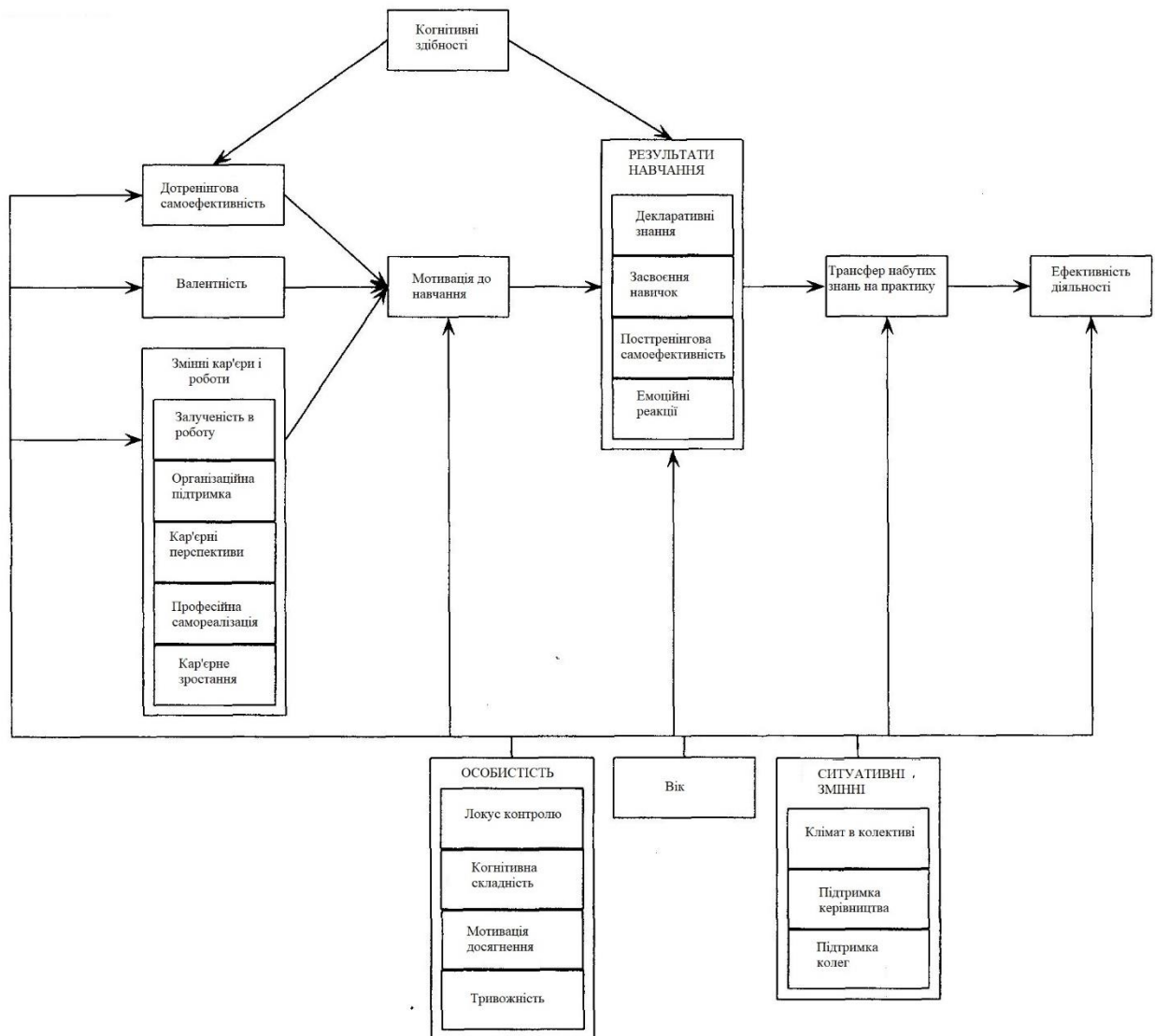
3. Завдання мають бути реалістичними, тобто досяжними в умовах тренінгу з урахуванням відведеного для занять часу, і водночас не дуже простими.

Зазначимо, що завдання тренінгів виділяються лише на пострадянських теренах, в Європі та США тренінги мають різні види цілей, які мають бути реалізовані задля його ефективності.

Мотивація до участі в тренінгу

На цілі і завдання тренінгу значною мірою впливає мотивація його учасників. J. A. Colquitt, J. A. LePine, R. A. Noe (2000) розробили інтегративну модель тренінгової мотивації (Рис.), згідно з якою *мотивація до участі в тренінгу* визначається як спрямованість, інтенсивність і наполегливість у засвоєнні знань і умінь, передбачених тренінговою програмою.

Інтегративна теорія мотивації до участі в тренінгу



Інтегративна теорія базується на низці теорій мотивації, зокрема на *теоріях потреб-мотивів-цінностей* (R. Kanfer, E. D. Heggstad, 1991, 1997, 2000), згідно з якими відмінності у потребах, мотивах та цінностях зумовлюють різні цілі діяльності людей, різне конструювання ними свого когнітивного простору. Та людина, яка усвідомлює значущість своєї професійної діяльності, буде більше мотивована до участі в тренінгу, ніж та, для кого робота виключно можливість матеріального забезпечення. У руслі своєї теорії R. Kanfer і E. D. Heggstad розробили Опитувальник мотиваційних рис (Motivational Trait Questionnaire, MTQ), скорочену версію якого наведено

у Додатках. *Теорії когнітивного вибору* підтверджені теоріями очікувань і теоріями цінностей так само важливі для розуміння тренінгової мотивації. Прикладом таких теорій є *теорія очікувань В. Врума* (1964), згідно з якою учасники тренінгу віддають перевагу одному або двом ймовірним результатам тренінгу і всю свою активність в процесі тренінгу спрямовуються на їх досягнення. Теорія очікувань вводить чотири поняття, що лежать в основі мотиваційних механізмів поведінки працівника. Очікування – це уявлення працівника про те, що його зусилля приведуть до бажаного результату. Для того щоб очікування виправдалися, працівник повинен володіти відповідними здібностями, досвідом діяльності, а також необхідними інструментами для виконання роботи. Інструментальність – це розуміння того, що виконання роботи і досягнення необхідного результату є основною умовою (інструментом) для отримання винагороди. Валентність – це ступінь бажаності кожного конкретного результату діяльності: гроші, кар'єра, ставлення адміністрації, авторитет серед колег, збереження робочого місця та ін. Валентність залежить від структури особистості і конкретної ситуації, що дозволяє визначити її в кількісних показниках на основі методів психодіагностики. Результат – це підсумок діяльності при обраній моделі поведінки працівника. Результати розглядаються на двох рівнях: перший - це власне результати виконання певних дій (якість і кількість виробленого продукту, реалізованих послуг); другий – можливі наслідки, які діяльність спричинить за собою (заохочення або покарання, тобто реакція керівництва на результати першого рівня).

Багато моделей тренінгової мотивації поєднують теорії потреб-мотивів-цінностей з теоріями когнітивного вибору. Наприклад, у моделі J. E. Mathieu, J. W. Martineau (1997) визначено, що індивідуальні та ситуативні характеристики впливають на результати тренінгу для кожного його учасника, наприклад, мотивація досягнення зумовлює такий результат тренінгу як підвищення самоефективності.

На Рис. представлено квінтесенцію всіх описаних вище теорій мотивації, які можна застосувати відносно участі в тренінгах. При цьому відношення між індивідуальними, ситуативними характеристиками та мотивацією опосередковуються самоефективністю, валентністю і змінними роботи/кар'єри, а відношення між індивідуальними, ситуативними характеристиками та результатами тренінгу опосередковані мотивацією до навчання. У табл. наведено результати мета-аналізу визначення тренінгів та їх ефективності.

Мета-аналіз досліджень тренінгів

Автори	Тема дослідження	Ключові аспекти
Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003)	Організаційний тренінг	Загальна ефективність тренінгу та його критерії: навчальний (скільки інформації учасник отримав на тренінгу), поведінковий (як змінилася робота людини після тренінгу) і результативний (яку користь організації принесла участь правника у тренінгу)
Burke, M. J., & Day, R. R. (1986)	Управлінський тренінг	Суб'єктивний критерій засвоєння знань на тренінгу; об'єктивний критерій засвоєння знань на тренінгу; суб'єктивний критерій поведінкових змін після тренінгу; об'єктивний критерій поведінкових змін після тренінгу
Collins, D. B., & Holton III, E. F. (2004)	Тренінг управлінського лідерства	Посттренінговий контроль за критеріями – об'єктивно отриманих знань, об'єктивної зміни поведінки, суб'єктивного благополуччя та загального впливу на організацію
Keith, N., & Frese, M. (2008)	Тренінг управлінських помилوک	Застосування отриманих на тренінгу знань двома шляхами – аналогічним (як показано на тренінгу) та адаптивним (із адаптацією до реальної ситуації)
Salas, E., Nichols, D. R., & Driskell, J. E. (2007)	Тренінг командоутворення	Крос-тренінг (учасники команди міняються ролями для кращого розуміння ролі кожного в роботі команди). Адаптаційний тренінг (учасники вчать координувати роботу команди та ефективно спілкуватися з учасниками різних щаблів). Тренінг самокорекції (учасники оволодівають навичками командних проблем та пошуку ефективних їх рішень). Критеріями ефективності тренінгу при цьому є об'єктивний (покращення роботи команди) і суб'єктивний (покращення психологічного благополуччя учасників команди)

Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., & Halpin, S. M. (2008)	Тренінг формування мультидисциплінарної команди	Результати тренінгу відображаються у зміні установок, виконання діяльності та набутті знань. Для ефективного тренінгу важливий періодичний моніторинг, ефективний лідер, ефективна комунікація та організаційна підтримка
Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005)	Тренінг моделювання поведінки	Результати тренінгу позначаються на формуванні декларативних і процедурних знань, зміні атитюдів, внутрішньогруповій продуктивності і кліматі в колективі

У всіх описаних вище тренінгах (1970-2017 роки) використовувалися наступні форми роботи: лекції, дискусії, поведінкове моделювання, рольові ігри, командоуворення, метод кейсів, аудіовізуальні методи. М. J. Burke і R. R. Day довели, що поведінкове моделювання, лекції разом із груповими дискусіями та рольові ігри навіть на мінімальному рівні завжди підвищують показники суб'єктивного критерію засвоєння учасниками знань, отриманих на тренінгу; натомість показники об'єктивного критерію засвоєння знань підвищуються лише завдяки лекціям та дискусіям. Крім того, дослідниками доведено і ефективність лекцій із груповими дискусіями у зміні поведінки учасників після тренінгу, її об'єктивних і суб'єктивних критеріїв. Це значною мірою спростовує поширену думку, що лекції є застарілою формою групової роботи та недоцільною у використанні на тренінгах.

Як зазначали N. Keith, M. Frese, будь-які форми роботи, що застосовуються на тренінгу неефективні без самомоніторингу та комунікації, тобто людина повинна фіксувати у себе виконання (чи невиконання) певних завдань, свої типові помилки чи навпаки, переваги, обговорювати їх з колегами і спільно шукати найоптимальніші шляхи підвищення ефективності виконання діяльності. Це можна проілюструвати на прикладі командної роботи у катанні на ковзанах: є два, схожі між собою види стрибків – фліп та лутц, які виконуються із різних ребер ковзанів, у Лізи Т. стрибок лутц був досконалим, а фліп – із неправильного ребра, однак неправильне ребро виявлялося лише у стрибках в каскадах, сольний стрибок із заходу з так званих трійок був ідеальним; після того як Ліза Т. шляхом самомоніторингу зрозуміла, коли саме і за яких кроків їй зручно стрибати фліп, після обговорень із тренерами було прийнято рішення про заміну фліпа в каскаді на сольний, а до лутца додано інший стрибок – тулуп. Відповідно, самоспостереження разом із наступним обговоренням сприяють ефективному засвоєнню знань і навичок,

Відповідальність у тренінговій роботі

Дуже важливим, однак непопулярним у психології ведення тренінгів є

Піраміда відповідальності в тренінговій роботі

(B. R. Schlenker, T. W. Britt, J. Pennington, R. Murphy, K. Doherty, 1994)



передбачених тренінговою програмою) та ідентичності або ролі (тобто особистісних якостях тренера, які позначаються на його роботі з групою).

Ці три ключові аспекти пов'язані між собою чіткістю і зрозумілістю цілей та форм тренінгової роботи, автентичністю тренера та тим, що він намагається донести до учасників тренінгу та контролем, тобто як аудиторія, учасники тренінгу сприймають ведучого групи і матеріал та форми роботи, передбачені тренінговою програмою. У випадку відповідності всіх аспектів відповідальності та зв'язків між ними – ведучий групи тренер відчуває свою високу ефективність (самоефективність за А. Бандурою), стає впевненим у проведенні даного виду тренінгів і згодом може вчити інших специфіці їх проведення. Моделлю відповідальності В. R. Schlenker передбачено роль не лише ведучого групи (тренера), а й учасників групи та супервізорів.

Приклади відповідальності тренера, учасників тренінгу та супервізорів

	Учасник тренінгу	Тренер	Супервізор
Очікування-ідентичність	В зоні моєї відповідальності застосувати знання отримані на тренінгу у практичній діяльності	Я відповідальний за те, щоб учасники тренінгу засвоїли передбачене тренінговою програмою	Я відповідальний за допомогу тренеру в реалізації тренінгової програми
Ідентичність-події	Я розумію, які із засвоєних не тренінгу знань, успішно використовую на практиці	Я можу частково контролювати те, які із засвоєних не тренінгу знань, учасники успішно використовують на практиці	Я можу частково контролювати те, чи учасники тренінгу використовують отримані знання на практиці чи ні
Очікування-події	Я зацікавлений у тому, щоб не просто гарно провести час на тренінгу, а й використовувати отримані знання для покращення своєї діяльності	Я зацікавлений, щоб учасники тренінгу покращили ефективність своєї діяльності завдяки отриманим на тренінгу знанням	Я можу допомогти учасникам тренінгу покращити ефективність їх діяльності та зацікавлений у створенні для них відповідних умов

На основі концепції В. R. Schlenker було розроблено рекомендації визачення стратегій відповідальності тренерів, їх супервізорів та учасників тренінгу на всіх етапах підготовки та реалізації тренінгових програм.

Рекомендації щодо стратегій відповідальності усіх учасників тренінгового процесу

Етап	Учасник тренінгу	Тренер	Супервізор
До тренінгу	Чітке розуміння очікувань організації, яка замовляє тренінг і власних очікувань (рекомендовано зафіксувати їх в письмовому вигляді)	Чітке розуміння вимог організації, яка замовила тренінг, підготовка чек-листів ефективності тренінгу, чіткий план тренінгу із двома або трьома його альтернативами	Чітке розуміння очікувань організації, учасників тренінгу та тренерів. Організація посттренінгового контролю ефективності тренінгу
В процесі тренінгу	Усвідомлена участь у всіх вправах, передбачених програмою, надання зворотнього зв'язку тренеру та супервізору	Використання основної або альтернативної програм, відповідно до запитів учасників тренінгу та організації, яка його замовила, гнучкість у взаємодії з групою	Контроль за реалізацією цілей і завдань тренінгової програми, допомога тренеру у її коригуванні відповідно до запитів групи та потреб організації
Після тренінгу	Самомоніторинг змін, які відбулися завдяки участі в тренінгу	Проведення посттренінгового контролю якості оволодіння знаннями та навичками, які були запропоновані тренінговою програмою	Отримання зворотнього зв'язку від учасників тренінгу, тренерів і організації, яка тренінг замовила, сприяння створенню умов для реалізації учасниками тренінгу набутих навичок

Отже, організаціям, які замовляють тренінги слід приділяти більше уваги як власній відповідальності за вибір тем, тренінгових програм і тренерів, так і супервізорам та учасникам тренінгів, оскільки саме

відповідальність усіх учасників тренінгового процесу є запорукою його ефективності.

Зворотній зв'язок у тренінговій роботі

В широкому значенні **зворотній зв'язок** – це надання іншій людині (або групі) інформації про те, як сприймаються їх дії, як вони впливають на інших людей, ситуацію в цілому. В освітньому (тренінговому) процесі зворотний зв'язок від тренера та групи дозволяє впливати на учасників, спонукати їх до аналізу своїх способів дій. Водночас за допомогою процедур зворотного зв'язку тренер може отримати інформацію від учасників з приводу процесу, змісту тренінгу та психологічної атмосфери на ньому.

В результаті надання зворотного зв'язку досягається зміна і / або поглиблення уявлень учасника тренінгу про самого себе і властивих йому патернів поведінки. За змістом зворотний зв'язок, як правило, стосується поведінки того, кому вона дається, і / або пов'язаних з поведінкою почуттів того, хто її дає. Типова фраза, яка містить зворотний зв'язок, будується за схемою: «Ти робиш ... я при цьому відчуваю ...». Якщо зворотний зв'язок дається не на поведінку, а на почуття або емоції іншої людини, то його доцільно почати з констатації зовнішніх проявів почуття («Я бачу , у тебе почав тремтіти голос ... ») і закінчити висуненням гіпотези про причини цих проявів («...схоже це говорить про страх»). Важливо пам'ятати, що зворотний зв'язок повинен бути конструктивним і відповідати певним вимогам:

- мати описовий характер;
- відповідати принципу «тут і зараз»;
- бути специфічним, тобто відноситься до конкретних дій учасників тренінгу;
- бути релевантним, тобто відповідати потребам як того, хто його отримує, так і того, хто його дає;
- орієнтуватися на ті риси, що можуть бути змінені;
- мати «зворотну адресу», тобто даватися від себе або від імені конкретної, чітко окресленої мікрогрупи, а не від «деяких з нас»;
- носити характер констатації фактів, а не порад або повчань.

Значення зворотного зв'язку описується п'ятьма широкими, але не дискретними категоріями: корекція, підкріплення, діагностика (експертиза), співставлення (порівняння з еталоном) і лонгітюдний розвиток. Зворотний зв'язок завжди спрямований на перспективу, а не на вже виконану роботу,

тобто зворотній зв'язок у тренінгу потрібен для підвищення ефективності наступних тренінгів, а не для того, щоб скоригувати вже проведений.

Корекція – є центральним аспектом у традиційному визначенні зворотнього зв'язку, базованим на когнітивних науках, де роль зворотнього зв'язку полягає у виправленні помилок у зробленій роботі. Підкріплення – поняття, запозичене із бігевіоризму, де зворотній зв'язок розглядається як потужний зовнішній стимул, що забезпечує позитивне чи негативне підкріплення поведінки. Корекція та підкріплення є найпростішими аспектами зворотнього зв'язку, які нині рідко застосовуються в комплексному навчальному процесі, прикладом якого ми вважаємо і тренінг. Наступні два аспекти більш складніші і часто використовуються в системі освіти. Так, зворотній зв'язок повинен включати виявлення помилок – діагностику та експертизу проблем у роботі. Крім того, зворотній зв'язок визначає відмінності між тим, що було продемонстровано учасниками тренінгу (їх якість роботи по завершенні тренінгу) та тим, що від них очікувалося, при цьому очікування організації, яка замовила тренінг, супервізорів і тренерів приймаються за еталон, відповідати якому повинна діяльність учасників тренінгу. Набільш перспективний аспект зворотнього зв'язку є лонгітюдний розвиток, тобто як можливо удосконалити тренінгову програму задля підвищення її ефективності у майбутньому.

У 70-80-х роках XX століття зворотній зв'язок здебільшого застосовувався відносно тренінгів моделювання поведінки (W. G. Wallace, J. J. Horan, S. B. Baker, G. R. Hudson) та тренінгів, що базувалися на теорії соціального наочіння (A. Bandura, D. Cervone). Таким чином учасник тренінгу міг порівняти свою бажану поведінку із тим, якою вона стала в результаті тренінгу, при цьому його зусилля спрямовувалися не на удосконалення тренінгової програми, а на самоудосконалення в проблемі, якій тренінг було присвячено. На тренінгах рухових навичок важливим був регулярний вчасний зворотній зв'язок, а не періодичний відкладений (A. W. Salmoni, R. A. Schmidt, C. B. Walter). Наприклад, тренуючи навички групування на 4-х оборотному стрибку у фігурному катанні спортсмен одразу після спроби стрибка повідомляв тренеру про свої відчуття, а тренер відповідним чином реагував, це дозволяло удосконалити наступні спроби виконання стрибка, підгорикувати кут польоту чи силу відштовхування від льоду.

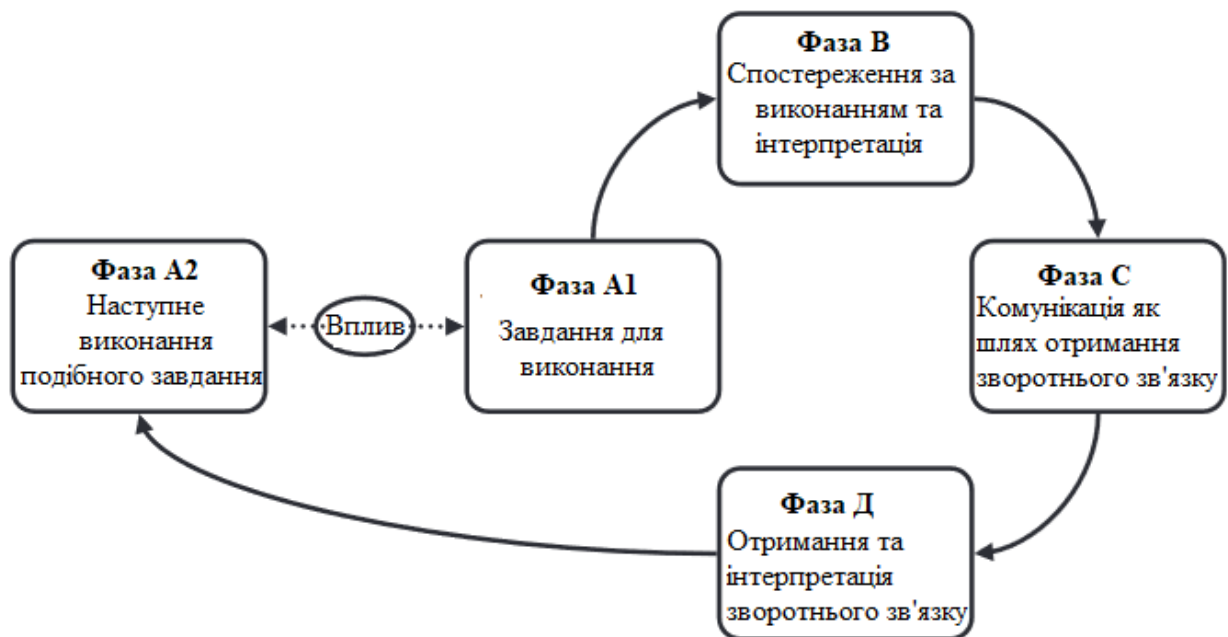
Існує два види зворотного зв'язку:

- позитивний (відзначаються ті дії, які були ефективні, і пояснюється, завдяки чому вони вдалися);
- коригуючий (відзначаються неефективні дії і їх причини).

Тренеру важливо пам'ятати, що коригуючий зворотний зв'язок майже завжди викликає негативні емоції і неприємний для людини, яка його отримує. Людина, яка отримує такий зворотний зв'язок, замість того, щоб почути, задуматися і скорегувати свої дії, почне емоційно переживати ситуацію та займе захисну позицію. У цьому випадку зміст зворотнього зв'язку, швидше за все, буде нею проігноровано. Не менш важливо дотримуватися балансу коригуючого і позитивного зворотного зв'язку. Якщо не буде позитивного зворотного зв'язку або його буде недостатньо, учасники відчують себе неуспішними, їх мотивація почне знижуватися. Якщо недостатньо коригуючого зворотного зв'язку, учасникам важче виявити зони свого розвитку, зрозуміти, які способи їх дії недостатньо ефективні і потребують розвитку.

На рис. продемонстровано фази зворотнього зв'язку (J. M. van de Ridder, W. C. McGaghie, K. M. Stokking, O. T. ten Cate). Ключовим аспектом зворотнього зв'язку є комунікація учасників тренінгового процесу.

Фази зворотнього зв'язку



У фазі А1 реципієнт зворотнього зв'язку отримує інструкції щодо виконання завдання, фаза В стосується спостережень за виконанням завдання, яке проводиться іншими членами групи, тренером і / або супервізором, у більшості навчальних тренінгів виконання завдання порівнюється із певним стандартом, на фазі С учасники тренінгу шляхом обговорення надають зворотній зв'язок на виконання завдання, а у фазі Д отримувачі зворотнього зв'язку інтерпретують його. На фазі А1 учасники знову виконують таке ж або подібне завдання, при цьому зворотній зв'язок впливає на удосконалення його виконання, що відображається у фазі А2. В реальності фази А і В відбуваються

одночасно, так само як і фази С і Д, згідно з цією моделлю фаза В є оцінною, де спостереження насправді носить характер оцінки, тим самим прямо впливаючи на фазу С, де зворотній зв'язок дається шляхом комунікації учасників тренінгового процесу.

У практиці проведення тренінгів в різних галузях, зокрема освітній та медичній, розроблено чіткі гайди щодо змісту та форм виразу зворотнього зв'язку.

1. Коментарі стосуються лише того, що було побачено та *не містять власних припущень і інтерпретацій*. Той, кому дається зворотній зв'язок, сам інтерпретує призначену йому інформацію.

2. Зворотній зв'язок завжди слід *починати з позитиву*. Реципієнт має бути впевнений, що його поведінка, діяльність відбувалися у правильному руслі, суперечливі моменти, негативні аспекти слід повідомляти в середині зворотнього зв'язку і завершувати його так само слід на позитиві.

3. Зворотній зв'язок важливий тим, що це, насамперед, *обмін інформацією*. В ідеалі він має бути дискусивний, тобто після обміну інформацією, важливо її обговорити, проаналізувати із різних точок зору, на базі різного досвіду.

4. Зворотній зв'язок *має бути доречним і вчасним*. Чим ближчий у часі він до події, ситуації, якій присвячений, тим більша ймовірність його ефективності.

5. Зворотній зв'язок має *стосуватися лише тих вчинків і поведінки, які реципієнт може контролювати, а відповідно, змінювати*. Тобто у нього достатньо ресурсів для того, аби вдосконалитись.

Соціально-психологічний тренінг як засіб розвитку компетентності у спілкуванні (М. Форверг, Л. Петровська, М. Ємельянов, І. Вачков)

- *Специфічні риси соціально-психологічних тренінгів*
- *Правила групової роботи*
- *Класифікація тренінгових груп*
- *Цілі соціально-психологічних тренінгів різної спрямованості*
- *Форми роботи у соціально-психологічних тренінгах*

Соціально-психологічний тренінг

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) - активний груповий метод, спрямований на вдосконалення та розвиток установок, навичок і знань міжособистісного спілкування. Іншими словами, соціально-психологічний тренінг – це засіб розвитку компетентності у спілкуванні.

Метод «соціально-психологічного тренінгу» був розроблений у 50-ті роки ХХ століття в Лейпцігському і Йєнському університетах в Німеччині під керівництвом М. Форверга. Його основою стали рольові ігри з елементами драматизації. Базуючись на численних своїх дослідженнях, М. Форверг зробив висновок про ефективний вплив СПТ на підвищення інтерперсональної компетентності за рахунок інтеріоризації змінених настановлень особистості та їх переносу на професійну діяльність.

У той час, підготовка ведучого соціально-психологічних тренінгів передбачала а) наявність вищої психологічної освіти, б) спеціальну методичну підготовку не менше 2 тижнів.

М. Форверг підготував декілька радянських тренерів, які стали вести самостійні тренінги і навчати нових фахівців. Поступово з'явилися нові програми. І іноді вони могли здатися неточними або спотвореними прочитаннями початкового, «класичного» тренінгу. Однак зміни і нововведення аж ніяк не завжди пояснювалися нездатністю тренерів відтворити класичний варіант програми. Навпаки, у багатьох випадках ці зміни відбувалися саме завдяки здатності радянських тренерів створювати нові програми, що відповідають запитам практики. Поширення тренінгу стало потужним поштовхом розвитку практичної психології, особливо на тлі загальних політичних і економічних змін в країні.

Соціально-психологічний тренінг поведінки містив чимало елементів розвитку особистості, на що, хоча й опосередковано, вказував його фундатор М.Форверг: «Головні завдання нашого тренінгу полягають не у розвитку Я чи його креативності, натомість вони спрямовані на формування правильного сприйняття соціальних стосунків в умовах специфічних вимог, сформульованих в термінах необхідних психологічних механізмів регуляції

цільової поведінки». Звідси очевидно, що М. Форверг протиставляє розвиток Я розвитку особистості, а власне особистість розуміє в її марксистському трактуванні, тому він відмежовується від психологічних впливів на Я-концепцію, акцентуючи лише на окремих змінах регуляційних процесів. Таким чином, *основною метою соціально-психологічного тренінгу є розвиток компетентності у спілкуванні*, а його завдання передбачають оволодіння учасниками тренінгу психологічними знаннями в галузі людської комунікації, формування комунікативних вмінь і навичок, корекцію і розвиток установок, необхідних для успішного спілкування.

Підвищений інтерес до методів активного соціального навчання, таких як ділові та організаційно-управлінські гри, методи дискусійних груп, методи групової психологічної корекції, зумовлений діалектикою соціального розвитку тих часів, зокрема інтенсифікацією соціальних зв'язків особистості, розширенням поля її спілкування, яке стало більш різноманітним і напруженим. Відповідно, актуалізуються підвищені вимоги до культури спілкування, уміння швидко і адекватно орієнтуватися у різних міжособистісних ситуаціях. На розв'язання цих завдань й спрямовані різні форми соціально-психологічного тренінгу, що займають важливе місце серед методів активного соціального навчання.

Г.О. Ковальов одним із перших звернувся до прикладної соціальної психології, апробувавши різні види тренінгу з метою корекції психологічних характеристик суб'єктів спілкування. Розробки з цієї проблеми він узагальнив у кандидатській дисертації (1980 р.). У наступні роки вчений досліджував проблеми психологічного впливу, вивчав їх види, об'єктивні і суб'єктивні чинники, що визначають їхні основні параметри, розробив технологію організації різноякісних впливів зі заздалегідь запланованим результатом. За підсумками проведених досліджень в 1991 р. Г.О. Ковальов захистив докторську дисертацію: «Психологічний вплив: теорія, методологія, практика». Він виділив три основних напрямки вивчення предмета психології впливів, що визначили розробку типології основних стратегій психологічного впливу: "імперативну", "маніпулятивну" і "розвиваючу". Це так звані об'єктна або реактивна парадигма (психіка як пасивний об'єкт впливів), суб'єктна або акціональна парадигма (особистість впливає на інформацію, яку отримує із зовні) і суб'єкт-суб'єктна чи діалогічна парадигма (психіка є активною, відкритою, інтегрованою системою, яка взаємодіє із іншими таким ж відкритими системами). У процесі взаємодії з довкіллям, людина відчуває (і сама реалізує) безперервні, пов'язані між собою впливи: екологічні (індивід), соціальні (особистість), культурологічні (суб'єкт) і автовпливи (індивідуальність). Максимально позитивним психологічним ефектом (виховним, психокорекційним, особистісно-розвивальним) є впливи,

реалізовані в процесі взаємодії систем "відкритого" типу (міжособистісне спілкування на рівні діалогу). Навпаки, мінімальними можливостями в аспекті розвитку систем (або навіть деструктивним потенціалом) володіє організація впливів в системах "закритого" типу ("монологічні" форми міжособистісних контактів). Окрему увагу Г.О. Ковальов приділяв дослідженню педагогічних впливів, зокрема акцентував увагу на творчому характері педагогічного спілкування, що реалізується в процесі пізнання педагогом особистості учня; в організації безпосередньої взаємодії і впливу на дитину; в управлінні власною поведінкою педагога-вихователя; у виборі засобів педагогічного впливу.

Вивченню *міжособистісного зворотнього зв'язку* у 70-х роках були присвячені роботи Л.А. Петровської. Базуючись на ідеях Е.Фромма і гуманістичної психології в цілому, вона досліджувала структуру міжособистісного зворотнього зв'язку з точки зору його форми і змісту. Поняття зворотнього зв'язку з'явилося у науковому обігу в контексті кібернетики, у психології ж зазвичай це будь-який вид поверненої від джерела інформації, яка корисна для регуляції поведінки. Л.А. Петровська визначає міжособистісний зворотній зв'язок як повідомлена комунікатором реципієнту інформація щодо того, як, він сприймається у діяльності і в спілкуванні, при цьому акцент робиться на перцептивній стороні процесу спілкування – на сприйнятті того, хто говорить. Якнайповніше зворотній зв'язок у спілкуванні виявляється у соціально-психологічному тренінгу, розробкою методологічних основ якого Л.А. Петровська присвятила свою діяльність у 80-ті роки. Вона окреслила процес особистісних змін, що відбуваються при застосуванні методів активного соціального навчання:

а) тренінг, хоча й ініційований зовнішнім емоційно опосередкованим імпульсом, започатковує зміни, сприяє формулюванню людиною завдання на особистісний смисл;

б) після формулювання завдання на особистісний смисл, розпочинається відповідна внутрішня робота, спрямована на деталізацію завдання, його більш точне розуміння;

в) розуміння особистісних смислів відбувається при включеності людини в реальну систему діяльності;

г) кінцевий результат процесу у вигляді справжніх довготривалих особистісних змін не є гарантованим.

Л.А. Петровська підкреслює, що зазвичай тренінг виконує лише роль поштовху до початку особистісних змін, тобто не охоплює весь процес зміни в цілому, а стосується лише його початкової стадії. Внутрішня робота по реалізації завдання на особистісний смисл і отримання підтримки процесу від

зовнішнього середовища найчастіше переважно або й повністю відбуваються за межами тренінгу, у галузі післягрупового повсякденного життя учасників. Звідси, можна стверджувати, що жодним тренінгом неможливо відмінити чи замінити реальне життя як галузь розвитку та зміни особистості.

Практично усі форми соціально-психологічного тренінгу, як зазначає Л.А. Петровська, спрямовані на розвиток в учасників міжособистісної сенситивності, емпатії, підвищення точності міжособистісного сприймання.

Основною складовою тренінгу є процес зворотнього зв'язку, наприклад відеозапис при тренінгах керівництва групою дискусією (для ознайомлення усіх учасників із результатами опитування) чи особистісний зворотній зв'язок у Т-групах (інформування інших учасників тренінгу про те, як сприймається та інтерпретується їх поведінка). Ефективний зворотній зв'язок неможливий без ситуації довірчого спілкування – лише повага, взаємопідтримка і довіра один до одного зумовлюють чесність, щирість і відкритість партнерів.

Умови конструктивного зворотнього зв'язку: ситуація довіри, описовий (а не оціночний) характер зворотнього зв'язку, його невідтермінованість, а отже й актуальність, релевантність потребам тих, хто її отримує та відправляє, реалізація лише у контексті тренінгової групи. Наприклад, оціночним зворотнім зв'язком є «ти - хороший», «ти - поганий», що актуалізує захисні механізми, не дозволяє інформації стати цільовою та зумовлює негайну імпульсивну реакцію («сам дурак»); описове формулювання зворотнього зв'язку виглядає як «твої слова завдають мені болю», тут автор висловлюється про себе, не дає оцінок іншому, виражаючи лише свої емоції, які повинні вплинути на того, кому вони адресовані. Віддeterminований зворотній зв'язок завжди спотворюється фактором часу, а тому у тренінговій роботі так важливо дотримуватися принципу «тут-і-тепер».

Зазначимо, що Л.А. Петровська серед методів активного соціального навчання виділяла саме *соціально-психологічний тренінг (СПТ)*, визначаючи його як своєрідні форми навчання знанням і окремим умінням у сфері спілкування, а також форми відповідної їх корекції. З точки зору змісту коло завдань, що вирішуються засобами СПТ, широке та різноманітне, і відповідно різноманітними є й форми тренінгу, які можна розділити, зокрема, на два великі класи: а) орієнтовані на розвиток спеціальних умінь (наприклад, вміння вести дискусію, вирішувати міжособистісні конфлікти) і б) спрямовані на поглиблення досвіду аналізу ситуацій спілкування – підвищення адекватності аналізу себе, партнера по спілкуванню, групової ситуації в цілому. Аналізуючи можливості застосування СПТ для формування комунікативної компетентності педагогів Л.А. Петровська визначає такий тренінг як комплекс занять, спрямований на підвищення соціально-психологічної компетентності

вчителя, передусім знань та умінь у галузі педагогічного спілкування, де спілкування розуміється в єдності його комунікативної, інтерактивної і перцептивної сторін.

Новизна поняття «тренінг», в найзагальнішому тлумаченні означає прикладну теорію навчання, що сприяє гармонійному розвитку людини. При цьому слово «тренінг», на думку Ю.М. Ємельянова, в структурі російської мови повинно використовуватися не стосовно методів навчання, а для позначення засобів розвитку здатності до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням.

Іншими словами, *професійний психолого-педагогічний тренінг (ПППТ)* є головною передумовою того, щоб привести в дію внутрішні резерви педагога і психолога, актуалізувати їх здатність до саморозвитку, самопізнання. По суті, це комплекс вправ, спрямованих на підвищення здатності до саморегуляції, розвитку активності, творчості, інтуїції, високої працездатності, конструктивності мислення, стресостійкості.

Разом із своїм вчителем, професором Є.С. Кузьміним, Ю.М. Ємельянов пропонує умовно об'єднати активні групові методи в три основні блоки: а) дискусійні методи (групові дискусії, розбір випадків з практики, аналіз ситуацій морального вибору та ін.); б) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські) ігри, рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контргра (транзактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); в) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості і сприйняття себе як психофізичної єдності).

В історії розробки активних методів навчання перші спроби полягали в аналізі конкретних ситуацій (випадків з практики або спеціально сконструйованих дидактичних завдань). При цьому неминує ігнорувалися індивідуальні відмінності і особливості реальних міжособистісних відносин учасників, тобто ситуація поставала як незалежна від людей, які беруть в ній участь. Однак, той, кого навчають, подібно до того як це відбувається в житті, повинен не просто накопичити в своїй пам'яті картотеку можливих рішень міжособистісних ситуацій, а навчитися усвідомлювати свою участь в них. Дидактичний результат при цьому формулюється як здатність компетентної участі в міжособистісних ситуаціях. Це не виключає необхідності навчання певним навичкам спілкування, але ставить його в залежність від динаміки міжособистісних подій.

Ю.М. Ємельянов розробив нову організаційно-дидактичну форму за назвою *навчально-тренувальна група*. Він сформулював принцип суворой відповідності результатів навчального впливу тим вимогам, які пред'являються до кадрів фахівців того чи іншого профілю і рівня. Невдачі

застосування активної соціально-психологічної підготовки зумовлені саме ігноруванням цього принципу.

У суспільній практиці історично склалася природна форма передачі знань, умінь і навичок, що здійснюється в умовах спільної діяльності людей, через їх взаємозалежну участь у різних життєвих ситуаціях. Мимовільне засвоєння індивідом цілісного соціального досвіду, результат інтеріоризації узгодженої діяльності оточуючих його людей через спостереження і участь в міжособистісних ситуаціях Ю.М. Ємельянов запропонував назвати *ефектом транзитивного навчання*. Поняття «*транзитивне навчання*» походить від лат. trans (через, наскрізь) і фр. situation (сукупність обставин, ситуація), тобто «транзитивний» означає той, що виник в результаті взаємодії сукупності обставин, що складають міжособистісну ситуацію.

Завдяки даному ефекту сама по собі залученість дітей у спільноту раніше виявлялася достатньою умовою підготовки їх до дорослого життя. З поділом праці, диференціацією професій, збільшеним обсягом і спеціалізацією знань орієнтація на цей природний вид навчання поступово поступилася місцем логіко-вербальним методам педагогічного впливу. Однак завдяки ефекту транзитивного навчання висока академічна успішність часто не гарантує високих ділових і моральних якостей випускника і, навпаки, всупереч безграмотної організації навчання, наука, мистецтво і виробництво поповнюються дійсно освіченими людьми. У низці галузей діяльності фахівці-практики досі цінуються вище їх дипломованих колег. Витоки транзитивної навчальності, базуються на життєво необхідній здатності людського індивіда спостерігати і співставляти різні компоненти подій, що відбуваються навколо при дуже обмеженій можливості безпосередньо брати участь в них.

Крім того, Ю.М. Ємельяновим підготовлено програму практикуму із *паритетного діалогу* (розмова рівних людей, основа соціально-психологічної компетентності тобто здатності до ефективного спілкування), що включає методики: на визначення рівня педагогічної самокритичності, особистісного ставлення до різних видів діяльності, визначення індивідуального стилю міжособистісної поведінки, стратегії дискусійної поведінки, поведінки в умовах конфлікту тощо. Запропоновано методики проектування навчально-тренувальних сесій для фахівців, що мають кваліфікацію психологів-тренерів; методику навчання сімей паритетному діалогу, методику навчання діалогу в умовах групової дискусії, а також методику оцінки ефективності проведених занять із паритетного діалогу.

Розроблений Т.С. Яценко *метод активного соціально-психологічного навчання (АСПН)* збагачує та розвиває сучасні психологічні ідеї, розкриває шляхи відновлення гармонійності внутрішньої структури майбутніх

психологів і педагогів. АСПН подібний до соціально-психологічного тренінгу (СПТ), але має й низку відмінностей: спільною є гуманістична орієнтація всіх психокорекційних процедур; до відмінностей можна віднести максимізацію спонтанності групової взаємодії при АСПН та орієнтованість процедур на дослідження особистісної проблеми суб'єкта спілкування. Через виявлення психологічних причин труднощів у спілкуванні психолог намагається не лише розширити самосвідомість педагога, але і вплинути на його установки, переорієнтувати увагу з власного "Я" на "Я" іншої людини. У руслі АСПН використовують різноманітні напрямки і методи соціально-психологічного впливу з метою розвитку у індивідів здатностей до ефективнішого соціального функціонування, а також підвищення їх психологічної культури і соціально-психологічної компетентності як суб'єктів спілкування.

Практичним методом дослідження виступає *метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП)*, як форма групової глибинно-психологічної психокорекції студентів, що сприяє вивченню чинників емоційної дезадаптації, які проявляються в поведінці. Згодом Т. С. Яценко все більше зосередила свої зусилля на розробці теорії, що відображає внутрішні властиві психіці динамічні процеси і відповідні методи пізнання, які враховували б закономірності і функціональні особливості несвідомої сфери. У психодинамічній парадигмі спонтанність і мимовільність поведінки суб'єкта є основоположним принципом організації глибинного пізнання, що відкриває перспективи вивчення внутрішніх детермінант мимовільної активності психіки. Метод активного соціально-психологічного навчання з часом набув інструментальних можливостей проникнення в глибини психіки з метою їх індивідуалізованого пізнання і надання практичної допомоги суб'єкту. Таким чином, багаторічні дослідження дають підстави Т. С. Яценко внести уточнення в назву методу «активне соціально-психологічне навчання», змінивши термін «навчання» на - «пізнання» (аббревіатура - АСПО змінюється на АСПП).

Як зазначає Х.Міккін володіння технікою недирективного управління діалогом корисно для тренерів, проте «один дидактичний тренінг ще не забезпечує готовності психотерапевта до практичної роботи. Іншою суттєвою ланкою підготовки є динамічний тренінг, або «група особистого досвіду». Отже, набуття навичок діалогу пов'язане із «тренуванням» окремих особистісних якостей, в умовах особистісної невідкоректованості психолога. Діалогічність передбачає контекстність, цілісний підхід, що може істотно обмежувати результативність такої підготовки.

Методами відеотренінгу є: рольова гра, групова дискусія, вправи з відеозаписом, психогімнастика, методи психологічного розвантаження, демонстрація моделей потрібного спілкування, самоосвіта учасників тренінгу по його завершенні, індивідуальне консультування.

Рольова гра, у якій відтворюються складні ситуації особистісного спілкування, на відміну від тренінгів Ю.Ємельянова, Х. Міккін пропонує використовувати короткі рольові ігри (не більш як 5-7 хвилин), акцентуючи, що саме вони є найбільш ефективними для розвитку комунікативної компетентності.

Групова дискусія у трьох формах: 1) тренер діє виключно за створеним ним же інформаційним листком, тобто директивно спрямовує дискусію; 2) обговорення рольових ігор, коли роль тренера зводиться до мінімуму і вся ініціатива дискусії покладається на її учасників; 3) підведення підсумків наприкінці сеансу, коли тренер веде обговорення, але директивно включається в нього лише за необхідності.

Вправи з відеозаписом застосовуються для опрацювання окремих елементів техніки спілкування, а також для стимулювання процесів групової динаміки.

Психогімнастика у тому числі вправи сензитивності, проводяться для всієї групи разом із тренерами з метою управління процесами групової динаміки та емоційним станом групи. На відміну від методів психологічного розвантаження, психогімнастика передбачає активні дії за інструкцією тренера.

Методи психологічного розвантаження спрямовані на підтримку високої працездатності групи протягом усього тренінгового дня. Сюди відносять спеціальні аудіовізуальні програми, підібрані відповідно до естетичних інтересів групи. Разове психологічне розвантаження не повинно тривати довше 5 хвилин.

Демонстрація моделей потрібного спілкування здійснюється тренером відповідно до створеного ним плану, водночас поведінка тренера є об'єктом свідомого та несвідомого наслідування учасників, звідси – високі вимоги до техніки спілкування самих тренерів.

Самоосвіта учасників тренінгу по його завершенні – полягає у тренуванні набутих навичок в процесі професійного спілкування, завдання тренера при цьому – створення відповідної мотивації учасників і надання їм можливостей для консультації у позатренінговий час.

Індивідуальне консультування на тренінгу, у перервах між сесіями та по завершенню тренінгу.

В процесі навчання головними методами є рольова гра, групова дискусія, вправи, додатковими – демонстрація моделей, самонавчання і консультування.

В процесі групової динаміки основними є психогімнастика та психологічне розвантаження, додатковими – групова дискусія і вправи.

В процесі розвитку особистості, головні методи – індивідуальне консультування і групова дискусія, додатковими – рольова гра і самоосвіта.

У 80-х роках великої популярності набули *тренінги професійного педагогічного спілкування*, розроблені В.А. Кан-Каліком. В. А. Кан-Калік був одним із засновників досліджень проблем педагогічного спілкування, розглядаючи його як найважливішу складову професійної творчої діяльності вчителя. Він визначав *професійне педагогічне спілкування* як систему прийомів і навичок органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якого є обмін інформацією, організація виховних впливів і взаємин за допомогою різних комунікативних засобів.

Структура професійного педагогічного спілкування, за В.А. Кан-Каліком, включає низку стадій: 1) орієнтування в умовах спілкування, усвідомлення педагогом свого стилю комунікації з аудиторією, відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування у даному колективі, уточнення стилю спілкування. в нових комунікативних умовах, створення позитивної атмосфери; 2) залучення до себе уваги об'єкта педагогічного спілкування, де особливого значення набувають мовленнєві характеристики комунікативної діяльності; 3) своєрідний пошуковий етап: відбувається, швидке коригування та остаточне уточнення прийомів педагогічного спілкування; 4) вербальне педагогічне спілкування: вербальні здібності вчителя: виразне яскраве мовлення, що може викликати яскраві образи у слухачів; 5) зворотний зв'язок – змістовний і емоційний.

Тренінг професійного педагогічного спілкування згідно із В.А. Кан-Каліком, це система вправ, спрямованих на оволодіння основами професійного спілкування, що складається із двох циклів: 1) включає в себе два цикли: вправ на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням; 2) вправ на вміння діяти у конкретних педагогічних ситуаціях.

На думку І. Вачкова, специфічними рисами усіх соціально-психологічних тренінгів є:

- дотримання принципів групової роботи;
- спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при цьому така допомога виходить не тільки (а часом і не стільки) від ведучого, скільки від самих учасників;

- наявність більш-менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), яка періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох-п'яти днів (так звані групи-марафони);
- певна просторова організація (найчастіше - робота в зручному ізолюваному приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);
- акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються і аналізуються в ситуації «тут і тепер»;
- застосування активних методів групової роботи;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи щодо один одного і того, що відбувається в групі, невербалізована рефлексія;
- атмосфера розкнутості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

І. Вачков пише: "Тренінги, будучи формою практичної роботи, завжди відображають своїм змістом певну парадигму того напрямку, поглядів якого дотримується психолог, який проводить заняття" (с. 17). Уявлення ведучого про суть і ступінь вираженості психологічного впливу визначають ступінь «агресивності» цього впливу, розподіл ініціативи між учасниками і ведучим тренінгу.

1. Тренінг як своєрідний метод дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами (негативне і позитивне підкріплення) вибудовується потрібна поведінка учасників (за термінологією І.Вачкова це тренінг із найвищим рівнем агресивності щодо учасників).

2. Тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування і відпрацювання умінь та навичок ефективної поведінки.

3. Тренінг як форма активного навчання, метою якого є, передусім, передача психологічних знань, а також розвиток певних умінь і навичок.

4. Тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем (за термінологією І. Вачкова це тренінг із найнижчим рівнем агресивності щодо учасників).

Таким чином, ступінь маніпулятивного в наданні психологічного впливу може різко відрізнятись в залежності від установок ведучого. Різне розуміння психологічного сенсу тренінгу виникає з різних теоретичних концепцій ведучих тренінгових груп. Попри всю різноманітність підходів в

даний час виділяють три основні концептуальні напрямки в психологічному тренінгу: гуманістичний, поведінковий і психодинамічний (ця класифікація пропагується, зокрема, Гільдією психотерапії і тренінгу Санкт-Петербурга <http://www.gptspsb.ru/>). Кожен з цих напрямків характеризується своїм власним підходом до розуміння особистості та особистісних порушень і логічно пов'язаною з цим власною системою психологічного втручання. Незважаючи на відмінності в теоретичній платформі, загальним для всіх напрямків є уявлення про те, що тренінг звернений до людської індивідуальності і спрямований на зміни, що відбуваються всередині особистості і ведуть до її самовдосконалення та розвитку.

Правила участі в тренінгу

Ми проаналізували численні правила (закони) роботи тренінгових груп та окреслили основні, які стануть у нагоді фахівцям при підготовці і проведенні тренінгів.

1. Правило «00». Всі учасники тренінгу вчасно приходять на початок заняття і після перерв, в заздалегідь обумовлений час; приклад подає тренер – він має бути пунктуальним і дотримуватися усіх умов, поставлених перед учасниками. Необхідно пам'ятати, що ведучий тренінгу є прикладом в цьому відношенні. Якщо тренер спізнюється (хоча б 1-2 рази), то обов'язково будуть спізнюватися і члени групи, тільки вже на довший термін і значно регулярніше. Ведучий тренінгу не тільки вчить, керує і бере участь в аналізі разом з групою, а й значною мірою своїм особистим прикладом демонструє бажаний стиль поведінки і спілкування.

2. Правило «мікрофону». Говорить той, у кого в руках «мікрофон». Мікрофоном може служити іграшка або звичайний кольоровий маркер. В умовах, коли у тренера не було достатнього часу підготуватися до роботи, можна використовувати в якості «мікрофона» звичайну ручку або олівець. Варто пам'ятати, що будь-який предмет впливає на емоційний настрій групи, тому «вираз обличчя» іграшки або сам її зовнішній вигляд не повинні мати агресивного чи депресивного забарвлення. У підліткових і дитячих групах не рекомендується у якості «мікрофону» використовувати м'яч, оскільки завжди знайдеться той, хто захоче з ним погратися і тим самим відволікатиметься від роботи.

3. Правило активності. Кожен учасник має право не брати участь в будь-якій вправі, однак він повинен завчасно повідомити тренера та групу про своє небажання активності участі, учасник тренінгу може виконувати вправу, але не давати зворотнього зв'язку та не розповідати про свої почуття, що виникли під час роботи.

4. Правило «Я-висловлювання» (принцип персоніфікації висловлювань). Учасник тренінгу повинен говорити лише від першої особи: «Я вважаю, я відчуваю, я думаю, що ...».

5. Правило тактовного і доброзичливого ставлення до всіх членів групи (правило ввічливості). На початку тренінгу учасники домовляються, що на заняттях неприпустимо називати один одного по прізвищах чи прізвиська. Винятком є ті випадки, коли учасник тренінгу сам забажає, щоб його називали на прізвище або прізвисько, чи у групах учасників бойових дій – на позивний.

6. Правило «Тут і зараз» означає, що все, що відбувається в теперішньому часі і в даному місці, а також почуття, емоції і відносини присутніх слід розглядати в рамках тренінгу і не переносити на інші реалії життя учасників (наприклад, на минуле або майбутнє).

7. Правило конфіденційності. Все, що відбувається на цьому тренінгу, залишається тут та ні з ким, хто не брав участі у тренінгу, не обговорюється.

В.В. Нікандров виділяє групи методів ведення психологічного тренінгу базуючись на меті і місці методу в структурі тренінгового процесу: 1) психогімнастичні вправи (психогімнастика), 2) ігрові методи, 3) групова дискусія, 4) психодіагностичні методи.

Мета та місце методу в структурі тренінгового процесу (СПТ)

Назва методу	Мета використання
Психогімнастика	Стимулювання робочого стану учасників, підтримання їх психологічного тону, необхідного для вирішення поточних завдань тренінгу та розвитку групової динаміки
Ігрові методи	Отримання досвіду, зміст якого визначено видом і спільною метою тренінгу
Групова дискусія	Напрацювання та прийняття групових рішень
Психодіагностичні методи	Отримання ведучим інформації про властивості і стани учасників з метою вибору адекватних психокорекційних засобів і грамотного ведення тренінгу, оцінки його ефективності

С. Макшанов розглядає такі методи ведення психологічного тренінгу як 1) методи подання інформації (дискусії, лекції, систематизовані огляди, програмовані інструкції, груповий аналіз оцінок і самооцінок, техніки модерації); 2) імітаційні методи (рольові та ділові ігри, методи інцидентів, кейсів (casemethod), психодрама, соціодрама, психогімнастика); 3) методи створення реального середовища (виконання учасниками тренінгу реальних

завдань в групі, або на робочому місці, ротація і стажування). Результати вивчення професійного досвіду ведучих соціально-психологічного тренінгу показує, що тренера використовують у своїй роботі методи переважно перших двох груп, тоді як на тренінгах використовуються переважно методи третьої групи.

Література

Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: [учебное пособие] / И. В. Вачков. – [3-е изд.]. – М.: Ось-89, 2007. – 256 с.

Емельянов Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: [учебное пособие] / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Л., ЛГУ, 1983. – 103 с.

Кан-Калик В.А. Тренинг профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. – М., 1990. – 32 с.

Ковалев Г.А. Об активном обучении педагогическому общению / Г.А. Ковалев // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации Сб. науч. тр. под ред. А.А.Бодалева. – М., 2003. – С. 6-19

Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг. 4-е изд., испр. и доп. — М., «Когито-Центр», 2001. — 251 с.

Миккин Х.Х. О системе подготовки руководителей тренинга для промышленности / Х. Х. Миккин // Теория и практика активного социального обучения: сборник научных трудов / Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого; кафедра педагогики и психологии. – Грозный, 1985. – С. 130 – 146

Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.

Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, Т. Альберг // Психологический журнал / Ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. – 1984. – Том 5 №4 июль-август. – С. 57-65

Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.

Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied psychology*, 88(2), 234-244.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of personality and social psychology*, 45(5), 1017-1028.

Burke, M. J., & Day, R. R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of managerial training. *Journal of applied Psychology*, 71(2), 232-245.

Campbell, J. P. (1971). Personnel training and development. *Annual review of psychology*, 22(1), 565-602.

Collins, D. B., & Holton III, E. F. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human resource development quarterly*, 15(2), 217-248.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*, 85(5), 678-707.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645

Kanfer, R., & Heggstad, E. D. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. *RESEARCH IN ORGANIZATIONAL BEHAVIOR*, VOL 19, 1997, 19, 1-56.

Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59-69.

McGehee, W. (1949). Training in industry. *Current trends in industrial psychology*, 84-144.

Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., & Halpin, S. M. (2008). Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human factors*, 50(6), 903-933.

Salas, E., Wilson, K. A., Priest, H. A., & Guthrie, J. W. (2006). Design, delivery, and evaluation of training systems. *Handbook of human factors and ergonomics*, 3, 472-512.

Salmoni, A. W., Schmidt, R. A., & Walter, C. B. (1984). Knowledge of results and motor learning: a review and critical reappraisal. *Psychological bulletin*, 95(3), 355-386.

Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological review*, 101(4), 632-652

McGehee, W., & Thayer, P. W. (1961). Training in business and industry. Oxford, England: Wiley.

Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*, 43(1), 399-441.

Salas, E., Nichols, D. R., & Driskell, J. E. (2007). Testing three team training strategies in intact teams: A meta-analysis. *Small Group Research*, 38(4), 471-488.

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*, 90(4), 692-709.

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and psychological measurement*, 57(6), 995-1015.

van de Ridder, J. M., McGaghie, W. C., Stokking, K. M., & ten Cate, O. T. (2015). Variables that affect the process and outcome of feedback, relevant for medical training: a meta-review. *Medical education*, 49(7), 658-673.

Wallace, W. G., Horan, J. J., Baker, S. B., & Hudson, G. R. (1975). Incremental effects of modeling and performance feedback in teaching decision-making counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 22(6), 570-572.

СТАДІЇ РОЗВИТКУ ГРУП (ГРУПОВА ДИНАМІКА)

У 1965 р. фахівець із групової динаміки Б. Такман опублікував книгу «Tuckman's stages of group development», де визначив чотири **стадії групового розвитку**: формування, конфліктування, нормування та виконання []. У 1977 р. разом зі своїм колегою М. Дженсен удосконалив дану концепцію, додавши п'яту стадію закриття.

Згідно з концепцією Б. Такмана і М. Дженсен, групи проходять п'ять чітко визначених стадій розвитку: виникнення групи, конфлікту, прийняття групових норм, виконання і переривання діяльності. Процес розвитку групи і переходу від однієї стадії до іншої може бути повільним, не всі групи переживають перераховані стадії, деякі з них залишаються на середніх рівнях, через що діяльність групи стає неефективною.

1. *Формування (forming)*. Стадія виникнення групи характеризується встановленням початкових контактів між членами групи і пошуком інгруп для поглиблення внутрішньогрупової взаємодії. Девізом учасників групи на цій стадії є «*Намагайся справити гарне враження на інших, будь чемним і позитивним*». У цей період кожен член групи з'ясовує, які цінності прийняті в даному оточенні, які установки і настрої домінують. Крім того, встановлюються первинні норми спілкування. Члени групи визначають своє місце в системі взаємин і намагаються справити належне враження на оточуючих (демонструючи свої якості і особистісні ресурси). В групах

міжособистісних взаємин на цій стадії багато що залежить від лідера, так як більшість членів групи відчуває невпевненість і невизначеність, їм необхідні орієнтири в соціальному і психологічному просторі групи, які і представляє лідер, визначаючи первинні правила поведінки (у тренінгу так звані закони або правила групи).

2. *Конфліктування (storming)*. Конфліктна стадія або стадія самоствердження - найнеприємніший період розвитку групи. Девізом учасників групи на цій стадії є *«Борись за місце під сонцем, звертай на себе увагу різними способами»*. Сформувавши первинні групи, її члени намагаються самоствердитися в своїх ролях, розширити межі власної значущості, визначити відносини взаємозалежності і внутрішньогрупової ієрархії. Дії по досягненню цих цілей можуть зумовити блокування потреб інших членів групи і прояв агресії, що в свою чергу, призводить до міжособистісних конфліктів. В ході конфлікту можуть бути порушені первинні відносини, що сформувалися на попередній стадії розвитку групи. На другій стадії ключовими аспектами створення нормальних міжособистісних відносин всередині групи можна вважати управління конфліктом і орієнтація зусиль членів групи на досягнення спільних цілей.

3. *Нормування (norming)*. Стадія нормотворення та прийняття норм, коли основна увага приділяється організації набуття навичок, освоєння технологій; виникають більш тісні взаємини і почуття товарищескості. Девізом учасників групи на цій стадії є *«Іншим членам групи можна довіряти, спробуй розслабитися і отримувати задоволення від роботи»*. Головними є питання функціональної включеності в процес діяльності групи: хто, що, де і яким чином буде робити задля досягнення спільних цілей. На основі норм поведінки і розподілу ролевих обов'язків виробляються і приймаються правила спільної діяльності. Таким чином, в групі створюється функціональна структура, в якій кожен член групи може встановити особистий контакт з іншими членами. В результаті цього виникає система погоджувальних ролевих очікувань членів групи по відношенню один до одного, а також фіксується нездатність окремих членів групи відповідати поставленим очікуванням. Міжособистісні відносини всередині групи орієнтовані на підвищення згуртованості. Члени групи відчувають, що конфліктні відносини подолані і мають почуття приналежності до групи. На цій стадії налагоджуються контакти з іншими соціальними групами в організації, члени групи стають більш відкритими у взаємодії один з одним.

4. *Виконання (performing)*. Виконавча стадія – на її початок група вже створила ефективну робочу структуру тому її головною турботою стає фактичне виконання цілей і завдань. Девізом учасників групи на цій стадії є *«Будь собою, довіряй собі та іншим»*. Таким чином, на даній стадії функціонує

повністю розвинена група. Але не всі групи в своєму розвитку досягають цієї стадії, деякі з них «застряють» на ранніх стадіях, менш продуктивних з точки зору ефективності діяльності. Міжособистісні відносини на даній стадії характеризуються взаємозалежністю, взаємною довірою і взаємодопомогою. Члени групи готові працювати в поодиночку, в підгрупах і в складі всієї групи як цілісної одиниці. Між ними виникають функціональна конкуренція і співпраця, спостерігаються розуміння значущості групових цілей, почуття відповідальності. В цілому роботу групи на цій стадії можна характеризувати як діяльність, спрямовану на вирішення проблем.

5. *Завершення (adjourning)*. Стадія переривання являє собою заключний етап розвитку групи, досягнення групових цілей чи розуміння неможливості їх реалізації через низку обставин. Фасилітатор формує нову групу і процес розвитку починається знову.

В узагальненому вигляді груповий розвиток представлено у табл. (Edson, 2010)

Розвиток тренінгових груп: стадії, структура та завдання діяльності

Стадія	Структура групи (модель міжособистісних стосунків, як члени групи взаємодіють один з одним)	Завдання діяльності (зміст взаємодії відносно до стадії розвитку групи)
Формування (орієнтація, випробування залежність)	Випробування залежність і	Ознайомлення з завданням
Конфліктування (супротив груповому впливу та завданням діяльності)	Внутрішньогруповий конфлікт	Емоційна реакція на вимоги діяльності
Нормування (відкритість до інших членів групи)	Згуртованість, формування нових стандартів і прийняття нових ролей	Відкритий, щирий обмін своїми думками у комфортних, безпечних умовах
Виконання (конструктивна діяльність)	Ролі стають гнучкими та функціональними, структура групи	Міжособистісна структура стає інструментом

	спрямована на виконання завдання	виконання діяльності, прийняття рішень
Завершення (роз'єднання)	Тривога і сум з приводу завершення роботи групи	Самооцінювання

Часто тренери радіють успішному початку тренінгової роботи і, нерідко, застрягають на першій стадії групи – її формуванні. Втім позитивна атмосфера зумовлена так званою «псевдороботою» групи, коли спілкування відбувається на теми, що не стосуються групових завдань, а емоції більше спрямовані на позагрупову, а не на групову активність. Діяльність на стадії формування вигідна й власне тренеру, оскільки він часто боїться переходу до стадії конфліктування, вважаючи її непродуктивною, такою, що не сприяє ефективному вирішенню групових завдань, втім без внутрішньогрупового конфлікту перехід до стадії нормування не можливий. На стадії нормування емоції поступаються місцем конкретній роботі над груповими завданнями, найбільшої ефективності група досягає на стадії виконання, сприяє цьому й відкрите висловлювання учасниками своїх думок та почуттів.

Успішність стратегій фасилітатора на різних стадіях розвитку групи

Стадія розвитку групи	Стратегії фасилітатора	Ключові аспекти
1. Формування (початок роботи групи)	Координація	Цілеспрямований підбір учасників групи; визначення цілей роботи групи і механізмів оцінки їх досягнення
2. Конфліктування (зростання напруги в групі)	Коучінг	Розвиток взаємної довіри і позитивного психологічного клімату, визначення особистісних ресурсів кожного учасника групи
3. Нормування і 4. Виконання (ефективна робота в групі)	Розширення можливостей учасників групи і своїх власних	Отримання зворотнього зв'язку від учасників групи, делегування обов'язків, планування подальшої роботи із

		врахуванням актуальних запитів учасників групи
5. Завершення (прощання з даною групою та набір нової)	Підтримка	Розвиток гнучкості в ролях учасників групи, створення можливостей для прояву лідерських якостей

Як зазначає М. Frances (2008), на першій стадії розвитку групи фасилітатори (тренери, ведучі групи) повинні стати авторитетами для учасників групи, керувати групою не демократично, і тим більше, не ліберально, а авторитарно, так, щоб усі учасники відчували себе у безпеці, змогли вільно висловлювати свої думки та почуття без страху бути осудженими іншими членами групи. По суті, фасилітатор стає «компасом», орієнтиром для учасників тренінгових груп, здатним вчасно відреагувати на конфлікти та прийняти рішення у ситуаціях, що вимагають швидкої реакції.

На другій стадії фасилітатор під час дискусій і рольових ігор дає можливість учасникам зрозуміти потреби, інтереси та мотивацію участі в тренінгу один одного, водночас він працює над формуванням групових правил, враховуючи очікування та особливості кожної конкретної групи. Тут важливо не змусити групу засвоїти стандартні норми, а дати можливість напрацювати свої, це може відбутися лише якщо фасилітатор «сумлінно зрозуміє» (understanding faithfully) світогляд усіх учасників даної групи.

На третій та четвертій стадії фасилітатору варто змінити авторитарну форму управління групою на демократичну, тобто делегувати свої повноваження учасникам групи, акцентувати на їх сильних якостях та особистісних ресурсах. При цьому фасилітатор не уникає керівництва групою, а спостерігає за ритмом її життя (часто використовується поняття «серцебиття групи»), коли потрібно – посилюючи чи послаблюючи його. Саме на цій стадії ефективно працюють творчі ігри, відкриті запитання, дискусії без заздалегідь визначеного плану.

Стадія завершення дуже важлива для фасилітатора, оскільки він має «відпустити» групи, а сам підвести підсумки своєї роботи з нею. Не лише учасники тренінгових груп дають зворотній зв'язок, а й сам фасилітатор, він наголошує на цінності кожного учасника групи, його ресурсах у галузі, якій присвячено тренінг, а також на вміннях всіх ефективно брати участь у груповій роботі. Для себе ж фасилітатор зазначає труднощі, що виникли в процесі введення даного тренінгу, свої особисті ресурси, які дозволили ефективно (чи

певною мірою ефективно) впровадити тренінгову програму та знання і навички, яких він потребує, для удосконалення своєї роботи.

Для визначення стадії розвитку групи використовується Система спостереження *Group Development Observation System (GDOS)* (Wheelan, Davidson, Tilin, 2003). На рис. подано авторську модифікацію даної методики (Зливков, Лукомська, 2019).

Бланк визначення стадії розвитку групи (модифікація GDOS)

Назва групи _____ Фасилітатор _____ Дата _____

Стадія	Показники	Відмітки про вираженість							
Ф	Залежність								
	Супротив								
К	Контрзалежність								
	Втеча								
Н	Приєднання								
В	Приєднання								
	Робота								
З	Контрприєднання								

Залежність – численні питання фасилітатору, пошук підтримки, немічність, високий рівень тривожності учасників групи, виражений комплаєнс, конформізм.

Контрзалежність – підкреслена незалежність, опозиція до фасилітатора, його ігнорування, бунт.

Супротив – незгода з фасилітатором, сарказм, його висміювання, надмірна балакучість з метою привернення до себе уваги.

Втеча – уникання виконання завдань, заперечення своїх негативних емоцій, показна байдужість, пасивність, розмови на сторонні теми.

Приєднання – привітне ставлення, відкритість, щирість, висловлення думок і почуттів.

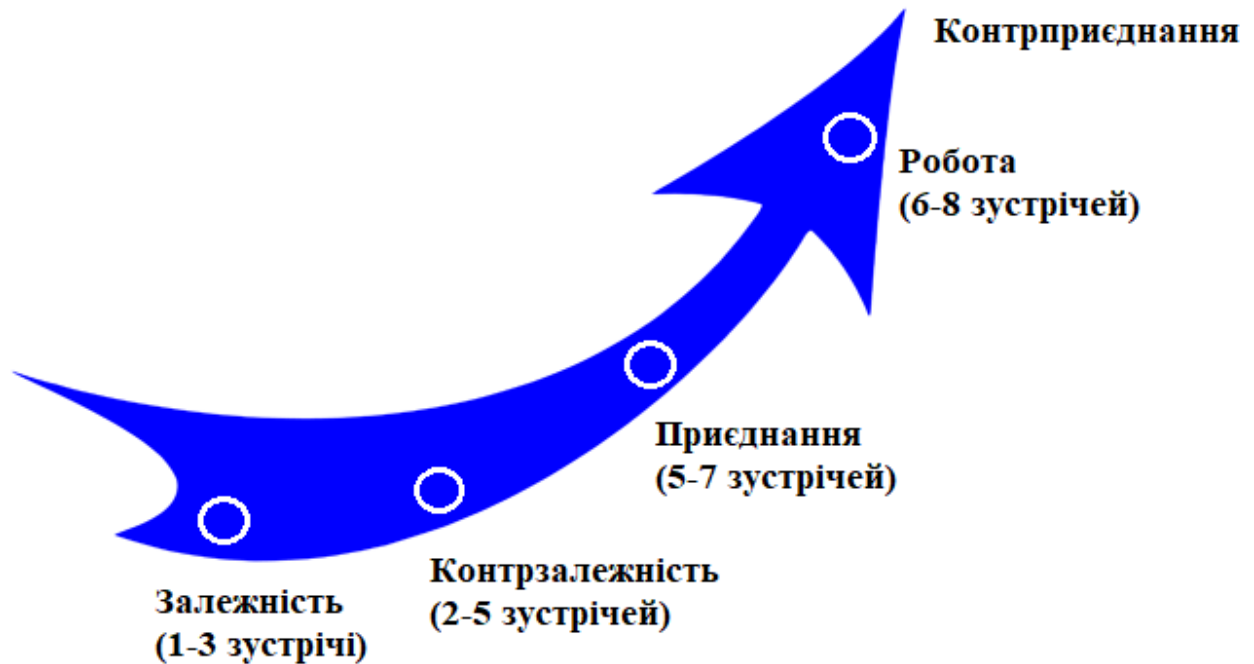
Контрприєднання – розрив зв'язку із групою, пошук нових груп, уникання відвідування групових занять без поважної причини.

Робота – розуміння цілей групи і своєї ролі в ній, наявність чітких планів, робота над завданням із мінімум емоцій та максимальною зосередженістю на виконанні кожного конкретного завдання.

Наступним питанням, вартим уваги є зв'язок стадії розвитку групи, досягнення зрілості з часом її існування. Насамперед проаналізуємо поняття «зрілість тренінгової і терапевтичної групи». Як зазначають E.Salas,

D.DiazGranados (2008), *зрілість групи* визначається її здатністю чинити позитивний вплив на когнітивну, емоційну, мотиваційну та поведінкову сферу учасників. При цьому вже на етапі нормування чиниться позитивна дія на афективну сферу учасників групи, натомість етап виконання здебільшого впливає на позитивні зміни у мотиваційній і поведінковій сфері учасників.

Залежність показників розвитку групи та кількості зустрічей



Як зазначають дослідники робоча атмосфера у тренінговій групі зазвичай формується на 6-8 зустрічах, якщо припустити, що учасники груп зустрічаються двічі на тиждень, то лише на другому тижні сформується налаштованість на продуктивну роботу, а третьому тижні власне ефективна робота над тренінговими завданнями розпочнеться.

S. A. Wheelan, B. Davidson, F. Tilin (2003) окреслюють десять критеріїв зрілості тренінгових і терапевтичних груп: високий рівень зворотнього зв'язку, функціональні методи прийняття рішень, виражена групова згуртованість, вміння усіх учасників брати участь в управлінні групою в цілому чи підгрупою зокрема, толерантність до поглядів інших учасників, у тому числі й тих, що становлять меншість даної групи, гнучкість тренінгової програми, використання особистісних ресурсів усіх учасників тренінгу, відкрита, щира комунікація, розуміння усіма членами групи її цілей, демократичний стиль управління групою.

Натепер модель розвитку малих груп Б. Такмана лишається популярною у галузі тренінгових технологій, хоча й за час свого існування (з 1965 року) зазнала серйозних змін. За даними Google Scholar праця

«Developmental sequence in small groups» (1965) цитувалася 8331 разів¹, її наступне видання (1977) – 3503, а останнє на сьогодні (2010) – 57, значною мірою це зумовлено лише окремими доопрацюваннями Б. Такманом його концепції.

У 1960-х роках ключовим аспектом діяльності малих груп була продуктивність окремих її членів без врахування впливу на них групових процесів. Відповідно, перші дослідження, проведені Б. Такманом акцентували увагу на тому, що в тренінгу змінюється не лише окрема людина, а й група в цілому, що, у свою чергу, впливає на зміну усіх учасників тренінгу. Іншими словами, не лише зміст завдань визначає ефективність тренінгу, а й групові процеси, змінюючись, група змінює особистість.

1970-1980-ті роки позначилися розвитком team building руху (тренінгами командоутворення). Команди створювалися в організаціях різних рівнів, а тому виникала потреба у моніторингу стадій формування команд та вивченні впливу кожної стадії на продуктивність діяльності працівників.

У 1990-х роках команди поступилися місцем гнучким малим групам, часто – без визначеної структури, які проходили стадії свого розвитку значно швидше, спонтанно виникали, певний час розвивалися і так само швидко зникали. За таких умов важливо було підготувати фасилітаторів, здатних діяти у нових обставинах. Відповідно, на тренінгах готувалися практики, які б ефективно керували новими групами – гнучкими командами.

Від початку 2000-х років концепція Б. Такмана застосовується у дослідженні лідерських команд, у тому числі на тренінгах підготовки менеджерів різних рівнів, розвитку віртуальних груп, зокрема терапевтичних, діяльність яких відбувається в електронному, а не у реальному просторі (Bonebright, 2010).

На завершення розділу наведемо приклад, який безпосередньо не стосується тренінгових груп, втім характеризує групову динаміку в екстремальних умовах – від час сходження на Гімалаї (М. Т. Allison, J. L. Duda, A. Beuter, 1991).

Дев'ятеро жінок брали участь у 19-тиденному сходженні у Гімалаї. Вони пройшли понад 324 кілометри (12-19 км / день) навколо гірського хребта Аннапурна у Непалі. Їх трекінг тривав приблизно від 6 до 11 годин на день на висоті від 426 метрів до 5395 метрів (17 700 футів), група зазнала впливу суворих температур, сильних опадів, вітрів та інших надзвичайних явищ навколишнього середовища. На початку сходження у кожної учасниці

¹ Станом на серпень 2019 року

з'ясували, чим мотивовані вони на таку подорож, що найбільше турбує і що вони планують отримати в результаті успішного сходження?

Результати опитування до початку підйому у Гімалаї

	Мета сходження	Що турбує? Імовірні ризики?	Що планується отримати в результаті?
1	Виклик собі, випробування свого організму	Серйозні хвороби, травми	Чудові краєвиди, можливість відвідати місця, де раніше не була, гарне здоров'я
2	Реалізація мрії	Травма	Відчуття партнерства, коли «один за всіх і всі за одного»
3	Можливість побачити красиву місцевість	Проблеми у стосунках з іншими учасниками	Якщо всі будуть морально стійкими і фізично здоровими, похід пройде весело, а це найголовніше
4	Пригоди	Невпевненість, що витримаю похід	Розуміння того, що я сильна, витривала, можу знаходити спільну мову з групою, мої можливості значного вищі, ніж я уявляла
5	Отримання досвіду	Сильна втома	Впевненість, що абсолютно всі проблеми в житті можна подолати
6	Можливість бути в Гімалаях	Погане самопочуття	Відпочинок, справжній релакс і ентузіазм для подальших звершень
7	Спільний груповий досвід	Хвороба когось із групи	Задоволення, яке можна розділити з групою
8	Допитливість, цікавість	Перевантаженість багажем, що я візьму більше, ніж зможу нести	Майнфунлес, насолода кожним конкретним моментом і неповернення до минулого життя

9	Духовне і фізичне оновлення	Фізична реакція на висоту	Розуміння, що життя можна прожити в колективі і в гармонії з іншими його учасниками та з собою
---	-----------------------------	---------------------------	--

Подібне опитування можливо проводити й до тренінгів, оскільки воно чітко показує наскільки різні очікування учасників, їх хвилювання у випадку можливої невдачі і показники кінцевого результату. Так, перша учасниця трекінгу вважає, що отримає задоволення, якщо під час сходження буде гарна погода і вона побачить чудові краєвиди, однак, що трапиться, якщо погода погіршиться, і чи отримає вона бажаний результат, яким буде задоволена? У восьмої учасниці є страхи з приводу того, чи осилить вона нести вантаж, керується власною допитливістю, а завдяки сходженню планує кардинально змінити своє життя. Як видно з табл., група одна, однак мотивація сходження і очікування абсолютно різні.

Стадія перша – формування групи: пре-трек (1-3 дні), висота – 328 м, локація – Катманду, Непал.

Дана стадія почалася на місці зустрічі групи з інструктором, знайомстві учасниць між собою, оскільки до сходження лише дві з них знали одна одну.

Основні види діяльності групи на цій стадії. Більшість взаємодій відбувалися у групах із двох чи трьох осіб. Такі діади та тріади значною мірою ґрунтувалися на дружбі чи симпатіях учасниць групи, розміщення у готелі теж відбувалося за принципом товариського ставлення, лише одна учасниця висловила бажання жити окремо від інших, оскільки ще не визначилася зі своїми симпатіями. Відповідно, основними видами діяльності на цій стадії було знайомство, шопінг, екскурсії, спілкування на теми, що безпосередньо не стосуються сходження.

Основні інтеракції. Спілкування в готелі було формальним, учасниці повідомляли одна одній інформацію, постукавши у двері номера, але не входячи в нього навіть тоді, коли їх запрошували. У лаундж зоні готелю розмови велися виключно про майбутній похід, при цьому ні переживання, ні очікування не обговорювалися. Керівник трекінгу декілька разів організував офіційні наради для учасниць, втім на них відбувалося лише планування, переважаючою формою спілкування був обмін інформацією та жарти між існуючими діадами та тріадами.

Ключовий момент першої стадії у даній групі. На третій день в готелі була заздалегідь запланована зустріч, тривалістю увесь ранок. Оскільки готель

не передбачав достатньо місця для подібних заходів, учасниці розмістилися в одному з номерів, по суті саме в цей час група вперше зібралася на дуже обмежені території. Жінок проінструктували з приводу майбутнього походу, одна на одній вони вчилися контролювати пульс, дихання, тиск, надавати першу медичну допомогу. Всі заходи зустрічі спрямовувалися на тісну взаємодію учасниць поза межами їх діад і тріад. Основною формою спілкування лишалися жарти, втім комунікували вже всі учасниці, а не лише в рамках сформованих протягом попередніх двох днів підгруп. Фактично, учасники вперше відчули себе членами даної групи, а не окремими особами, яким доведеться разом провести декілька днів.

Стадія друга – продовження формування, початок нормування групи: випробування своїх можливостей (4-6 днів), висота – 396-1310 м.

Основні види діяльності групи на цій стадії. Перші чотири дні можна охарактеризувати як випробування власних сил. Офіційно, сходження мало розпочатися на 4-ий день, групу ленд ровером мали б перевезти 100 км, звідки учасниці треку повинні були пройти близько шести кілометрів до першого кемпінгу. Але на ранок почалася злива, один із лендроверів застряг, а тому жінкам довелося йти більшу частину маршруту пішки, наступна перешкода трапилася вже під вечір, коли виявилось що міст через річку розмитий водою – шерпи переносили спочатку жінок на протилежний берег, а потім верталися за багажем, до першого кемпінгу учасниці дісталися практично в ночі, намети розташували на мокрій, брудній місцевості.

Основні інтеракції. Попри складність першого дня сходження та неочікувані проблеми, настрій у групи лишався позитивним. Одна учасниця зауважила «Невже це знак, що подорож буде невдалою?», а інша – «Що я тут роблю? Навіщо?», інші сім мандрівниць з усмішкою сприйняли перші труднощі, оскільки вважали їх елементами пригод. Бесіди стосувалися загальних теми, таких як кар'єра, сім'я та хобі. Спілкування було квазіформальним, але дружнім. Група в цілому зустрічалася під час їжі та обговорень, присвячених подіям дня, жарти все ж лишалися основною формою спілкування, однак вони вже виходили за межі діад і відбувалися в усій групі. Вперше перед учасницями сходження актуалізувалися питання здоров'я, втома, м'язові болі та що робили з пухирями на ногах. Жінки допомагали одна одній обробляти вже реальні (а не уявні, як на першій стадії) рани, співчували всім, хто відчував фізичні проблеми. Група остаточно від діадної взаємодії перейшла до групової. Можна припустити, що аби все відбувалося як заплановано, без труднощів, згуртування тривало б трохи довше, а діади все ще продовжували існувати.

Ключовий момент другої стадії у даній групі. Несприятливі погодні умови, зміна плану сходження, перші травми, які загалом сприяли згуртуванню команди учасниць.

Стадія третя – нормування групи: груповий комфорт (8-9 днів), висота – 1310-4175 м.

Основні види діяльності групи на цій стадії. Група сформувала свій звичний розклад дня, зустрічі стали регулярними, а теми обговорення – прогнозованими та зрозумілими для всіх, більше не виникало бажання справити на інших гарне враження, натомість учасниці відчували комфорт від спільного проведення часу. Жінки прокидалися о 5.00-5.30, збирали свої речі, снідали о 6.00 і йшли в гору з перервою на обід до 16.00-17.00, під час обіду члени групи сиділи або лежали на брезенті, знімали чоботи, показували одна одній свої пухирі, спілкувались, дрімали і взагалі намагалися відновитися після ранкового походу. Поки шерпи ставили намети для ночівлі, жінки милися, пили чай, заповнювали щоденники. Після вечері група збиралася разом, все ще багато жартували, втім все частіше розмови були на особисті теми, у тому числі й про конфлікти в родинях, проблеми на роботі тощо.

Основні інтеракції. Дайдне спілкування поступилося місцем груповій взаємодії. Ролі в групі чітко визначилися, а організатор став більше неформальним лідером, ніж суворим наставником, одна учасниця трекінгу розпочала боротьбу за лідерство з організатором, інша – більше спілкувалася з шерпами і приєднувалася до групи лише під час вживання їжі. Три жінки зумисно ізолювали себе від решти групи. Найстарша учасниця групи зауважила, що має недостатньо сил для завершення сходження, постійно йшла останньою, її намагалися підтримати, але через дуже повільну швидкість, все ж йшли вперед, лишаяючи цю жінку позаду. На висоті 3600 м було проведено нараду з приводу допомоги даній учасниці, вирішено одному шерпу довірити її вантаж і йти постійно разом із нею. Таким чином перейти через перевал і досягти висоти 5395 м можна було б за два наступні дні.

Хоча під час відпочинку все же відбувалися розмови на різні теми, втім учасниці стали більш серйозними та частіше обговорювали своє фізичне здоров'я (у двох учасниць почалася застуда, в інших – головний біль і нудота), жарти практично не спостерігалися. На висоті 3636-4080 м під час сходження учасниці не спілкувалися між собою й загалом, стали мовчазнішими.

Ключовий момент третьої стадії у даній групі. Сильна фізична втома, проблеми зі здоров'ям у всіх учасниць сходження.

Стадія четверта – стадія виконання: перенасиченість групою (10-14 днів), висота – 4080-5395 м.

Основні види діяльності групи на цій стадії. Напередодні переходу через перевал (5805 м) ввечері на висоті 4080 м було розбито табір, а власне перехід заплановано на нічний час о 3,30 год. Приблизно 12 годин знадобиться учасникам, щоб дістатися до наступного кемпінгу. Було вирішено, що особа, яка мала проблеми зі здоров'ям, перейде перевал на коні, оскільки її артеріальний тиск постійно зростав протягом останніх кількох днів. Під час попереднього проходження брифінгу напередодні ввечері керівник групи неодноразово наголошував, що група весь час повинна залишатися разом. Однак, коли розпочався ранковий похід, група одразу розпалася на три частини, темп руху яких дуже відрізнявся. Найсильніші жінки швидко рушили вперед; ті, хто переніс застуду та / або нудоту, йшли позаду. Дорога була неймовірно крутою і в поєднанні з низьким рівнем кисню на цій висоті, потрібні були часті зупинки. Учасниці трекінгу скаржилися на неможливість вдихнути на повні груди, сильне серцебиття, важкість в ногах, однак всі 9 жінок продовжували свій шлях, 5 з них віддали свій вантаж шерпам на висоті 5080 м. До фінальної точки даного етапу учасниці дійшли за 11 годин, у декількох з них виявлено симптоми висотної хвороби, тому довелося спуститися нижче і хвороба відступила.

Основні інтеракції. До 15.30 год. група прибула до свого наступного кемпінгу, більшість відчували сильну втому. День відпочинку був запланований на наступний день, тому група відпочивала протягом 36 годин перед початком дев'ятиденного походу вниз. За винятком їжі, протягом дня відпочинку учасниці ізолювалися одна від одної: хтось читав, інші гуляли, чи сиділи в наметах. Ввечері відсвяткували разом із шерпами кульмінацію походу, шерпи розважали жінок народними піснями та танцями, частували місцевим пивом. Члени групи зрозуміли, що найскладніша частина походу – перехід через перевал, всі дії були спрямовані на досягнення даної мети. Однак, коли мета була досягнута, в групі відбулися суттєві зміни – жарти стали не смішними, а образливими, з'явилися скарги на відсутність регулярної взаємодії зі шерпами, жінки висловлювали своє незадоволення найстаршою учасницею походу. Одна із жінок зауважила, що сподівалася, що похід стане можливістю для групи учасниць потоваришувати, поділитися досвідом і далі підтримувати близькі стосунки, але його не відбулося. Вперше учасниці сходження сказали, що сильно сумують за своїми роинами та вже планують справи по поверненні додому. Відчувалася перенасиченість спілкуванням в даній групі, прагнення якнайшвидше повернутися до звичного життя.

Ключовий момент четвертої стадії у даній групі. Перехід через перевал на висоті 5805 м. Перенасиченість спілкуванням в групі, планування домашніх справ.

Стадія п'ята – стадія конфліктування: конфронтація учасниць групи (15 день), висота – 2042-2710 м.

Основні види діяльності групи на цій стадії. На попередньому етапі між членами групи почали виникати поодинокі випадки явних конфліктів. Втім саме на 15-ий день подорожі відбувся великий груповий конфлікт. Як зазначалося раніше, на привалах розмови велися про плани на повернення додому, домашніх тварин, роботу, на 15-ий день прийшовши в табір на ночівлю, жінки, окремо або невеликими групами, вирушили в різні боки, щоб попрацювати над щоденниками. Одна жінка розповіла іншим про свою бесіду із керівником групи, насамперед те, що він висловлював своє незадоволення відсутністю згуртованості, поверхневими інтеракціями, тим, що не вдалося створити команду односторонців, які б і після повернення до дому продовжували спілкуватися (згадаємо очікування перед походом – саме це бажання було й у більшості учасниць сходження).

Основні інтеракції. Під час обіду негативні емоції учасниць групи щодо її керівника ледь не переросли в бійку, жінки звинувачували одна одну у невдалому поході, були розчаровані тим, що їх очікування не виправдалися і багато хто шкодував про «авантюру» (сходження в Гімалаї). Зазначимо, це був 15-ий день трекінгу, коли всі відчували сильну втому, а відсутність спільних справ та необхідності долати труднощі, зумовили конфлікт. Виникає питання, чому стадія конфліктування актуалізувалася лише після стадії виконання, а не до неї, як це традиційно зазначається в концепції Б.Такмана? Однак відчуття загрози з боку зовнішнього середовища, ціль, яка вимагала значних зусиль, у тому числі фізичних, були достатніми, щоб утримати групу не дозволяючи розвиватися внутрішнім проблемам. Особливо актуальний даний висновок щодо груп військових, яких часто від виражених конфліктів утримує загроза їхньому життю, реальні бойові дії, натомість у випадку паузи, беззмістовного очікування і виникають позаустановні стосунки, конфлікти, що нерідко призводять до травмування, чи навіть смерті військових. Але повернемося до учасниць трекінгу. Після проходження перевалу жінки почали усвідомлювати, що найскладніша частина походу закінчилася, і в деякому сенсі похід символічно завершився, більше не було потреби спільно взаємодіяти та підтримувати одна одну, почалося виражене ігнорування групи, зосередженість на власних потребах та інтересах.

Ключовий момент п'ятої стадії у даній групі. Конфлікт між керівником і учасницями сходження, відчуття нереалізованості очікувань (зазначимо, дуже сильно ідеалізованих перед початком сходження).

Стадія шоста – стадія завершення: групова інерція (16-19 дні), висота – 727-2835 м.

Основні види діяльності групи на цій стадії. Формальне спілкування лише на вимушених зустрічах, вже більше не було потреби підлаштовуватися під когось, спілкуватися англійською (три учасниці говорили французькою, дві - німецькою та байдуже ставилися до інших, хто їх не розумів). Група була орієнтована на спуск в Катманду і повернення додому.

Основні інтеракції. Конфлікт у групі припинено, учасниці вибачилися одна перед одною за поведінку 15-го дня, втім бажання спілкуватися, особливо ділитися своїми переживаннями, більше не виникало. Відновилися діади, сформовані на першій стадії. Святкування закінчення сходження відбувалося в ресторані Катманду, настрій учасниць був позитивним, хтось ділився отриманим досвідом, але більшість вже турбувалися про своє повернення до дому.

Ключовий момент шостої стадії у даній групі. Вибачення за конфлікт 15-го дня, відновлення рівноваги в групі, завершення спільного перебування.

Зазначимо, що приклад динаміки групи під час трекінгу в Гімалаї можливо перенести не лише на тренінгові групи, а й, наприклад, туристичні, особливо коли автобусний тур триває понад тиждень.

Увесь час трекінгу учасниці заповнювали щоденники, відповідаючи на наступні запитання (які можна успішно використовувати й у тренінгових групах): (1) *Наскільки сильний зв'язок між учасницями групи?* (2) *Наскільки вам подобається бути частиною цієї групи?* (3) *Якою мірою ви відчуваєте себе частиною цієї групи?* Жінки відповідали на ці питання за семибальною шкалою Лайкерта (де, 1 = дуже сильний, дуже сильно подобається, значною мірою; 7 = слабкий зв'язок, зовсім не подобається, зовсім не відчуваю, відповідно).

Залежність згуртованості групи від стадії її розвитку

Дні	Назва стадії	Близькість (1)	Задоволення (2)	Відчуття частиною групи (3)
1-3	Формування	3,40	3,04	3,24
5-9	Нормування	3,31	2,87	3,20
10-11	Виконання	3,19	2,59	3,15
15	Конфліктування	4,22	4,33	4,33
17-19	Завершення	3,42	2,92	3,35

Де, 1 – виражений показник, 7 – не виражений показник.

Як видно з таблиці, протягом трекінгу спостерігався дещо нижчий за середній (>3) рівень близькості учасників, найвищий виявлено на стадії виконання, а найнижчий – на стадії конфліктування. Подібна ситуація складається у стосовно того, наскільки учасниці відчують себе частиною групи. Втім, задоволення від взаємодії учасниці таки отримали, оскільки при відповіді на друге питання лише на стадії конфліктування показник згуртованості був нижчий середнього. Можна припустити, що участь у даній групі найбільше вплинула на емоційну сферу учасниць, їхні очікування щодо отримання задоволення від подорожі більшою мірою виправдалися. Подібне ми спостерігаємо й у тренінговій роботі, коли під час заключного кола учасники повідомляють саме про отримане задоволення, а не інші зміни, що сталися з ними в процесі групової роботи, тим самим пояснюється й покращення діагностичних показників у післятренінгових опитуваннях, які, однак, лишаються ситуативними, такими, що базуються на позитивних емоціях від участі в групі.

Завдяки дослідженню М. Т. Allison, J. L. Duda, A. Beuter (1991) встановлено, що стадії розвитку групи, зокрема конфліктування є не сталими і значною мірою залежать від потенціалу загрози (сприйманого та / або реального). Чим вища загроза, насамперед, фізичному благополуччю, тим віддаленішим буде конфлікт, який, ймовірно, відбудеться вже після загрозової події. Отримані дані слід враховувати в організації діяльності не лише тренінгових, а й інших малих груп, у тому числі терапевтичних і психокорекційних.

Література

Allison, M. T., Duda, J. L., & Beuter, A. (1991). Group dynamics in the Himalayas. *International Review for the Sociology of Sport*, 26(3), 175-191.

Blake, R. R., Mouton, J. S., Barnes, L. B., & Greiner, L. E. (1964). Breakthrough in organization development. *Harvard business review*, 42(6), 133-155.

Bonebright, D. A. (2010). 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International*, 13(1), 111-120.

Edson, M. C. (2010, July). Group development: A complex adaptive systems perspective. In *Proceedings of the 54th annual meeting of the ISSS-2010, Waterloo, Canada* (Vol. 54, No. 1).

Frances, M. (2008). Stages of group development – a PCP approach. *Personal Construct Theory & Practice*, 5, 10-18.

Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., & Halpin, S. M. (2008). Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human factors*, 50(6), 903-933.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63(6), 384-399.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419-427.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (2010). Stages of small-group development revisited. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*, 10, 43-48.

Wheelan, S. A., Davidson, B., & Tilin, F. (2003). Group development across time: Reality or illusion?. *Small group research*, 34(2), 223-245.

Wohlking, W. (1971). Management training: Where has it gone wrong? *Training & Development Journal*, 25(12), 2-8.

ОСОБИСТІСТЬ ТРЕНЕРА

Починаючи з середини 90-х років ХХ століття в Україні спостерігається постійна тенденція замовлення з боку державних та недержавних організацій на проведення тренінгів управління персоналом і тренінгів особистісного зростання. Відповідно, збільшується й кількість осіб, хто пропонує послуги ведучих тренінгових груп, часто це люди, без психологічної освіти, які прочитавши максимум п'ять книжок, вважають себе тренерами, здатними ефективно працювати з групами. А чи існують вимоги до особистості тренерів або, як доцільніше говорити – фасилітаторів тренінгових груп?

Загальні вимоги до ведучих тренінгів з 1970-х років стали предметом спеціальних досліджень вчених-психологів: Ю. Смельянова, В. Захарової, В. Казмиренка, Г. Ковальова, С. Макшанова, Х. Міккіна, Л. Петровської, О. Сидоренко, Н. Хрящової, Т.С. Яценко та ін. У центрі їхньої уваги були рівень професійної кваліфікації, особистісної й етичної зрілості ведучого, ступінь володіння методичними засобами тренінгу і готовність нести відповідальність за результати своєї роботи та побічні ефекти групи – якості та уміння, які суттєво впливають на характер, стійкість змін, які відбуваються під час тренінгу з його учасниками.

У попередньому розділі ми аналізували особливості роботи фасилітатора на різних стадіях розвитку тренінгових груп. Нині час розглянути ролі ведучих тренінгів та стратегії забезпечення продуктивності груп.

Ролі фасилітаторів (ведучих тренінгових груп)

Насамперед зазначимо, що у науково-практичній літературі тренінгові та психотерапевтичні групи зазвичай ототожнюють (про їх відмінності ми писали у попередньому розділі), відповідно ролі ведучих терапевтичних і Т-груп теж вважаються спільними. При систематизації можливих типів поведінки групових психотерапевтів зазвичай використовують такі понятійні категорії як «роль» (І. Ялом, С. Кратохвіл), «орієнтація» (А. Гольдштейн) «терапевтичний стиль» (М. Ліberman). Поняття «роль» зводиться тут до місця, яке займає психотерапевт, ведучий тренінгу у структурі групи. З ним пов'язані очікування відносно його власної поведінки і членів групи. Зокрема, В. Франкл визначав психотерапію як поєднання мистецтва і техніки. Згідно з його формулою, $\Psi = x + y$, вибір методу (Ψ) залежить від двох невідомих змінних: унікальності особистості пацієнта або клієнта (x) і своєрідності та неповторності особистості терапевта чи ведучого тренінгу (y). Власне, звідси і з'являється різниця в ефективності при використанні одного і того ж методу різними психотерапевтами чи фасилітаторами тренінгових груп.

Поведінка ведучого тренінгової групи, стиль його спілкування і манера реагування грають важливу роль в будь-якому тренінгу, так дослідження М. Harrow, В. Astrachan показали, що стиль поведінки тренерів з різними підходами по-різному впливає на інтеракції групи, при цьому сам ведучий групи виступає у трьох позиціях: як учасник супервізійних груп, де він терапевт серед терапевтів, як учасник навчальних груп, де він навчає своїх колег і як учасник терапевтичних груп під його ж керівництвом, важливо щоб на останніх ведучий був саме у ролі лідера своєї групи, учасниками якої є не колеги, а клієнти.

Американський психолог, психотерапевт І. Ялом виділяє дві основні ролі психотерапевта – технічний експерт і еталонний учасник. Виступаючи в якості експерта («соціального інженера», за М. Ліbermanом), психотерапевт планомірно і цілеспрямовано використовує свої знання і професійні навички для досягнення найближчих і віддалених терапевтичних цілей і в потрібний момент застосовуючи відповідні методи. В якості еталонного учасника групи він може переслідувати двояку мету: або демонстрацію бажаних зразків доцільної поведінки (наприклад, модель відкритого вираження емоцій або розумної стриманості в їх прояві), або прискорення процесу соціального навчання. Децентралізуючи своє становище в групі, він тим самим прискорює досягнення нею незалежності і згуртованості.

Класифікація стилів керівництва психологічною групою за М. Ліbermanом, М. Майлзом і І. Яломом містить чотири основні стилі: емоційна стимуляція, опіку, пізнавальна орієнтація та виконавська функція.

1. Емоційна стимуляція: керівник групи стимулює прояв різних почуттів, конфронтацію окремих учасників групи, він бере участь в житті групи як рівноправний її учасник, стимулює, проявляє нетерпимість, роздратованість, теплоту чи повагу, його основним гаслом є «Дивіться як я роблю та повторюйте за мною!»

2. Опіка: ведучий групи оточує її учасників турботою та повагою, забезпечує емоційну підтримку, він відкрито виявляє теплоту до всіх учасників групи.

3. Пізнавальна орієнтація: ведучий групи вербалізує почуття, які відчують учасники, пояснює сенс поведінки конкретної людини або всієї групи, інтерпретує переживання доступною і зрозумілою для всіх учасників мовою.

4. Виконавська функція: керівник встановлює правила, визначає норми, скеровує діяльність, слідкує за часом, радить, вказує, він діє як режисер, який за необхідності зупиняє дію і зосереджує увагу на певній поведінці члена групи або групи в цілому, його позиція авторитарна і не передбачає врахування думок і потреб учасників групи.

С. Ледер і Високінська-Гонсер виділяють шість ролей ведучих тренінгів – технічний експерт, ініціатор, диригент, опікун, товариш, довірений – пропонуючи як критерій цієї класифікації такі параметри як спосіб впливу керівника на учасників, рівень його директивності та активності, здатність до саморозкриття і передачі позитивних емоцій, а також його професійну підготовку.

На думку К. Рудестама, у тренінгових групах керівники, звичайно, грають чотири провідні ролі: експерта, каталізатора, диригента, зразкового учасника.

Роль експерта керівник групи реалізує через коментування групових процесів, поведінки окремих учасників або групи в цілому. Його коментарі допомагають учасникам об'єктивно оцінити свою поведінку, наочно побачити, як вона діє на інших, і, в кінцевому варіанті, побачити, як вона впливає на зміст їхнього образу "Я" та на обставини, які склалися. Однак, керівникові не варто надто захоплюватися роллю експерта, оскільки це призводить до гальмування групових процесів.

Роль каталізатора сприяє розвиткові подій. Керівник-каталізатор використовує своє уміння діяти в міжособистісному спілкуванні в теплій, щирій і емпатійній манері, створювати у групі позитивний зворотний зв'язок й виявляти здатність швидко реагувати на ситуації, що виникають.

Виконуючи **роль диригента** групової поведінки, керівник намагається полегшити групі розв'язання проблеми і досягнення мети. Майстерність диригента полягає в регулюванні можливих варіантів внутрішньогрупової

поведінки, в підтримці намірів учасників дослідити проблеми й обговорити думки й почуття, що виникають у них, захисті учасників від впливу небажаних для даної групи форм поведінки й вирівнюванні внесків учасників у групову взаємодію. Керівник регулює рівень приватності, яка за певних умов може бути корисною в навчанні.

Роль зразкового учасника. Залежно від групового методу керівник проводить чітку межу між перебуванням у групі та за її межами. Активна участь й допомога керівника дає членам групи можливість відчувати повагу й піклування. Саме щирість і автентичність при саморозкритті й втручанні в групову ситуацію опосередковано дають можливість членам групи спостерігати високий рівень міжособистісного функціонування й навчатися йому.

С. Кратохвілл описує п'ять основних ролей керівника групи.

Активний керівник (інструктор, вчитель, режисер, ініціатор і опікун). Керівник виявляє свою активність і постійно впливає на учасників групи, виконуючи при цьому перераховані вище ролі. Як правило, керівникові доводиться робити це коректно і ненав'язливо на початку тренінгу. Важливо, щоб це не стало нормою, оскільки може призвести до того, що група буде позбавлена активності, креативності і постійно чекатиме допомоги від керівника. Внаслідок цього група не отримає кінцевого результату, що передбачався тренінгом.

Аналітик (найчастіше - психоаналітик, який зберігає дистанцію та особистий нейтралітет стосовно членів групи). Керівник веде себе індиферентно, слухає пасивно, не проявляє себе, нічого не радить, не виражає свої почуття і оцінки. Аналітик повинен залишатися для пацієнтів незнайомою, загадковою і незворушливою особистістю, яка учасникам групи зовсім невідома.

Коментатор, як і аналітик, дозволяє бути групі самою собою, не керує і не спрямовує її діяльність надто активно. Через невеликі інтервали часу він збирає групу, узагальнює і коментує все, що відбулося за певний відрізок часу. Керівник допомагає групі підбити підсумки, зробити резюме групового обговорення будь-якої гри. Іноді він може висловити свою думку як учасник групи або може звернути увагу учасників на ті моменти, які при обговоренні залишились поза увагою членів групи.

Посередник - експерт, який не бере на себе відповідальності за те, що відбувається в групі, але періодично втручається в груповий процес і спрямовує його так, щоб вона ефективно просувалась до визначеної мети. Сам посередник у тренінгу особливої участі не бере, про свої відчуття не говорить, але іноді рекомендує, що потрібно зробити, підказує зміст того чи іншого заходу. Він стежить за учасниками і координує обговорення. Група сприймає його як експерта, який розбирається в багатьох питаннях і може подати інформацію, щось розтлумачити. Він не нав'язує певні рішення авторитарно, навіть, як правило, ніби не помічає і приймає рішення, запропоновані цілою

групою; своїми зауваженнями він допомагає підійти до будь-якого питання або речі з різних боків. Переважно тренер виступає у допоміжній ролі. Він втручається в груповий процес тоді, коли це потрібно.

Член групи (автентична особа зі своїми індивідуальними особливостями і життєвими проблемами). Керівник повинен бути природним, без маски виконувати свою основну роль. Це означає, що тренер всією своєю вербальною і невербальною поведінкою демонструє свою щирість і відвертість у стосунках. Йому також притаманні ті чи інші особливості й життєві переживання, труднощі та проблеми.

А. Гольдштейн характеризує групових психотерапевтів з урахуванням їх поглядів на те, хто і на кого терапевтично впливає в групі. З одного боку, фахівці мають справу з орієнтацією на лікування індивідуума на тлі групи, з іншого, - з орієнтуванням на групу і лікуванням за допомогою її впливу. У першому випадку психотерапевт виступає як особа директивна, інтерпретатор, орієнтований на психодинаміку окремої особистості, в другому - його дії приймають більш непрямі форми, спрямовані на динаміку групи і носять в більшій мірі спонукальний і каталізуючий характер. Мета цих дій – викликати інтеракції учасників між собою, в меншій мірі – з ним самим.

Н.В. Ключова виділяє наступні функції ведучого групи.

1. *Керівна функція*. Ведучий визначає цілі роботи групи, розробляє і здійснює відповідну програму дій своїх і учасників групи, встановлює, роз'яснює, аргументує норми і правила роботи і взаємодії в групі, забезпечує методичний супровід занять. Ступінь вираженості керівної посади тренера залежить від форми проведення тренінгу та індивідуального стилю спілкування ведучого з групою, його роботи.

2. *Аналітична функція*. Ведучий аналізує, узагальнює і коментує процеси, що відбуваються в групі. Коментарі можуть бути висловлені у вигляді:

- опису того, що відбувається на основі власних спостережень;
- перерахування і класифікації подій у групі з використанням відповідного понятійного апарату;
- висловлювання гіпотез подальшого розвитку процесів в групі або розвитку ситуації з поясненням причин.

3. *Експертна функція*. Ведучий допомагає кожному учаснику оцінити свою поведінку і зрозуміти, як вона вплинула на інших, надає актуальну інформацію по ситуації, що склалася в групі або проблеми в її діяльності.

4. *Посередницька функція*. Ведучий організовує групові процеси, втручається в них, коли група відчуває труднощі у взаємодії.

Р. Кочюнас пропонує наступну модель особистості ефективного психолога-тренера:

- Автентичність як найважливіша стрижнева якість особистості психолога і екзистенційна цінність.

- Відкритість власному досвіду та щирість у сприйнятті власних почуттів.
- Розвиток самопізнання. Відповідь на питання, як можна допомогти іншій людині, криється в самооцінці психолога, адекватної його відношенню до власних здібностей і взагалі до життя.
- Сила особистості та ідентичність. Постійно піддавати перевірці себе і свої життєві цінності.
- Толерантність до невизначеності. Оскільки однією з передумов успішного тренінгу є "прощання" людини зі звичним, відомим із власного досвіду і вступ на "незнайому територію", консультанту зовсім необхідна впевненість в собі в ситуаціях невизначеності.
- Ухвалення особистої відповідальності. Оскільки багато ситуацій виникають під контролем психолога, він повинен нести відповідальність за свої дії в цих ситуаціях.
- Почуття гумору. Психолог не може бути успішним без почуття гумору, тобто здатності відбудовуватися від ситуації і сприймати її з іронією.
- Уникнення ярликів. Психолог зобов'язаний оцінювати людей, їхні почуття і погляди, своєрідні риси особистості, але робити це без наклеювання ярликів, без стигматизації.
- Постановка реалістичних цілей. Відповідно до закону прагнення до успіху і уникнення невдач, ми не завжди ставимо реалістичні цілі. Потрібно розуміти межі своїх можливостей.
- Здатність до співпереживання. Ефективний психолог - це перш за все той, хто може стати на позицію іншого.

Все вище сказане, звичайно ж, не скасовує важливості спеціальної підготовки ведучого, його досвідченості та професійності.

Автентичність фасилітатора тренінгових груп

Засновник екзистенційно-гуманістичного спрямування Д. Бьюдженталь вважав, що ключовою якістю психотерапевта і ведучого терапевтичних груп, його головною екзистенційною цінністю є автентичність, яку він розглядав в трьох аспектах: як повне усвідомлення і занурення в даний момент, як вибір теперішнього способу життя і як прийняття відповідальності за свій вибір. Більш того, автентичність виступає у нього як інтегративна властивість особистості, яке включає в себе здатність висловлювати щирість по відношенню до клієнта і бажання залишатися самим собою у всіх ситуаціях. Це важливо ще й тому, що автентичний консультант – свого роду модель для клієнта, приклад гнучкої поведінки. Учень Р. Мея і Дж. Бьюджентала К. Шнайдер виділив три найважливіші критерії професійного консультування та психотерапії. По-перше, практичний психолог повинен досягти певного рівня особистої зрілості – вміти вирішувати власні життєві проблеми, бути щирим, толерантним і чесним по відношенню до самого себе. По-друге, повинен володіти соціальною зрілістю, а саме бути здатним допомогти своїм клієнтам ефективно вирішувати їхні проблеми, бути терплячим і щирим у стосунках з

ними. І, по-третє, консультант повинен завжди перебувати в процесі розвитку і досягнення все більш високого рівня зрілості, усвідомлюючи при цьому, що бути зрілим завжди і всюди неможливо.

Термін «автентичність» став поширеним у психології у другій половині ХХ-го сторіччя у зв'язку із розвитком гуманістичної і трансперсональної психології. До цього періоду він фактично не використовувався замінюючись термінами «самість», «тотожність особистості», «Я», «ідентифікація», «ідентичність» і досліджувався в контексті проблематики самосвідомості особистості. У. Джеймс постулював тотожність особистості самій собі в особистісному і соціальному аспектах. На думку З. Фрейда, людина стає соціальним суб'єктом допомогою ідентифікації (найбільш раннього прояву емоційного зв'язку з іншою особою, наслідування і уподібнення себе батькам). К.-Г. Юнг описав архетип «несвідомої самості» як абсолютний початок буття душі. «Крах свідомої установки» (почуття дезорієнтованості в навколишньому просторі) в юнгіанстві є кризою автентичності.

У К.Юнга автентичність тісно пов'язана із архетипом Тіні людини, а також із поняттям персоналізації. Персоналізація – це процес еволюції персони і, отже, тіні особистості, що одночасно є процесом інволюції її образу. Потреба в персоналізації - це потреба бути кимось, бути особистістю, водночас у результаті процесу персоналізації людина стає: більш закритою, більш відгородженою від інших людей; менш здатною до співпереживання, емпатії у взаєминах з іншими людьми; менш схильною до самовиразу, розкриттю іншим своїх власних психологічних проблем, менш конгруентною. На відміну від персоналізації персоніфікація проявляється не в прагненні людини «бути особистістю», а у прагненні бути «самою собою». Процес персоніфікації характеризується відмовою індивіда від «масок», посиленням інтегрованості особистості, підвищенням рівня конгруентності і емпатійності, збільшенням загальної автентичності. Звідси, «персоніфікаційний синдром» утворюють: позитивна безоціночність, емпатійність і конгруентність.

За результатами напівструктурованого інтерв'ю (D. J. Burks, R. Robbins, 2012) було з'ясовано, що фасилітатори тренінгових груп асоціюють автентичність насамперед зі щирістю емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій людини («говорить те, що думає, відчуває, а робить лише те, що прагне робити»), тобто автентичність – це узгодженість різних соціальних ролей людини, її внутрішнього і зовнішнього «Я». Водночас досліджувані зазначали, що автентичність завжди ситуативна, оскільки кожного разу людина перебуває у «автентичному (справжньому) моменті», однак вибір автентичної чи неавтентичної поведінки завжди лишається за нею: «наша професія вимагає сильних масок, бути автентичним одразу означає втратити авторитет у клієнта», «щирість з клієнтом – показник слабкості психолога», «якщо я буду автентичним на тренінгу, то чому я зможу навчити клієнтів, які вважають мене фахівцем у даній галузі?». По суті, тренери вважали, що для ефективного

управління тренінговою групою автентичність не лише не потрібна, а й часто шкідлива. Досліджувані акцентували на поняттях «тактовність» і «толерантність», які важливіші в роботі з групою ніж автентичність і, на їхню думку, є антонімами автентичності. Тобто, з одного боку, автентичність як справжність, щирість є професійно важливою якістю психолога, а з іншого – саме на тренінгу стає на заваді ефективній роботі, зокрема при керівництві групою. Автентичність виражається як вербально, так і невербально, якщо учасники тренінгової групи розуміють невербальну комунікацію, вони можуть здогадатися, що тренер з ними нещирий, втім, на думку фасилітаторів, відповідність вербальних висловлювань їх невербальному виразу важлива у психотерапевтичних групах, але не на навчальних тренінгах. Звідси очевидно, що фасилітатори тренінгових груп більше вважають себе педагогами, а ніж психологами, завданням яких є передача знань, а не вплив на особистість учасників груп. Досліджувані зазначали, що ведучим тренінгів для успішної роботи достатньо мати помірний (часто нижчий за середній) рівень автентичності.

Іншої думки дотримуються досліджувані щодо автентичності ведучих психотерапевтичних груп. Саме там автентичний самовираз терапевта сприяє саморозкриттю учасників терапевтичної групи, щирість одних стає запорукою щирості, автентичності інших тим самим зумовлюючи необхідний для психотерапії раппорт. Фасилітатори тренінгових груп зазначали, що автентичність завжди більше стосується емоційної і менше – когнітивної сфери, саме тому автентичність у взаємодії сприяє психологічному комфорту учасників групи, однак смислового впливу при цьому вона не має. Деякі називають спілкування між клієнтом та терапевтом «автентичним діалогом», відповідно він більше актуальний у психотерапії, ніж у психоедукації чи психокорекції зокрема. Однак, на думку ведучих психотерапевтичних груп, є групи клієнтів, у спілкуванні з якими слід виявляти менший рівень автентичності, це зокрема, особи із межовими, нарцисичними та істеричними розладами, а також з дітьми та підлітками, з якими занадто сильне саморозкриття може знизити авторитет психотерапевтів. Досліджувані зазначали, що вони автентичні лише в тому випадку, коли дискусія чи групові справи стосуються їх особистого досвіду, втім чи розповідати про свої переживання чи ні, справа ситуативна і стосується кожного конкретного контексту, конкретної тренінгової групи. Тобто, ведення як тренінгових, так і психотерапевтичних груп вимагає помірного рівня автентичності психологів, занадто низький не сприятиме встановленню емоційного контакту, відчуттю безпеки та комфорту у роботі з групою, а зависокий – знизить авторитет ведучого і так само не сприятиме позитивній психологічній атмосфері в групі.

**Особливості автентичності фасилітаторів (ведучих) тренінгових груп
(Шкала автентичності А.М. Wood, Р.А. Linley, 2008)**

Вік	Показники автентичності		
	Не-обмеженість іншими	Знання і прийняття себе	Автентичний самовираз
До 30 років	9,68	7,72	20,94
31-40 років	20,73	12,58	16,12
41-49 років	15,08	15,90	18,22
Старші за 50 років	8,95	14,38	21,97
Всього	13,61	12,65	19,31

Отже, досліджувані молодші 30 років мають найвищі показники за шкалою «автентичний самовираз», а найнижчі – за шкалою «знання і прийняття себе», ведучим тренінгових груп старшим за 50 років найбільше властивий «автентичний самовираз», а найменше – «не-обмеженість іншими». Фахівці віком від 31 до 49 років мають збалансовані показники автентичності тобто характеризуються помірним рівнем не-обмеженості іншими, знання і прийняття себе та автентичного самовиразу. Аналіз результатів усіх вікових груп за показниками автентичності дозволяє стверджувати, що найбільше їм властивий автентичний самовираз, а найменше – знання і прийняття себе. Тобто професійна діяльність ведучих тренінгових (не психотерапевтичних) груп відповідає їх усвідомленню власних переживань та досвіду, своїх можливостей впливати на інших людей, однак спостерігається певна невідповідність справжньому «Я», гнучкість вживання у різні ролі, часто – нехтування власних потреб задля інших чи задля збереження власного авторитету серед учасників тренінгових груп.

За результатами анкетування щодо професійної компетентності виявлено, що фасилітатори тренінгових груп вважають себе «голодними до знань студентами», які постійно удосконалюють свій фаховий рівень. Контент аналіз відповідей на запитання показав, що найчастіше для характеристики професійного тренера-психолога були використані такі слова як «жага до знань», «спрага знань», «знання як джерело розвитку» тощо. Водночас, більшість опитаних вважають, що їхнім найважливішим ресурсом в роботі є накопичений життєвий і трудовий досвід, саме досвід визначає ефективність ведення тренінгової групи, відповідно навіть молодому фасилітатору, який лише починає діяльність як тренер групи, необхідно напрацьовувати власний досвід участі у тренінгових групах і базуватися в тому числі на ньому при проведенні тренінгів, у тому числі й психотерапевтичних. Задля досягнення ефективності у проведенні тренінгів ведучим необхідно мати когнітивну складність та бути толерантними до вчинків інших людей, досліджувані порівнювали себе з метеорологами, яким потрібно вміти прогнозувати мінливу та непередбачувану погоду, по суті професійним ведучим тренінгових груп властива гнучкість у взаємодії з іншими та неупередженість щодо їх

особистості та поведінки як у групі, так і поза її межами. Важливою складовою професійного психолога-тренера є рефлексивність, емоційна сприйнятливість та вміння сприймати і надавати зворотній зв'язок. Як зазначали досліджувані, цими якостями вони оволодівали під час навчання на подібних тренінгах і/або у психотерапевтичних групах. Важливою характеристикою професійності є психологічне благополуччя ведучих тренінгів, зокрема конгруентність їх професійного та особистого життя, впевненість у собі, у цінності власних досягнень. Психологи, які окрім психоедукаційних тренінгів проводять ще й тренінги психотерапевтичні, зазначали, що найкращим засобом підтримання психологічного здоров'я для них є особиста участь в тренінгах, фізичні вправи та духовні практики, зокрема майндфулнесс. Ефективно вести тренінги, на думку досліджуваних, неможливо без розвинених навичок слухати, спостерігати та піклуватися про добробут людей, так званої сенситивності щодо інших, щира зацікавленість в людях, пізнанні їх внутрішнього світу є важливою якістю професійного психолога-тренера. Зазначимо, що психологи, які не проводять психотерапевтичні тренінги зазвичай не вважають робочий альянс запорукою успішної роботи, натомість тренери так званого особистісного зростання чи терапевтичних груп вважають основою терапевтичних змін клієнтів саме вміння психотерапевта встановлювати робочий альянс. Готовність до вирішення конфліктів, сприйняття сильних негативних емоцій клієнтів також є важливими показниками професійності ведучих тренінгових груп.

Отже, когнітивними складовими професійної компетентності ведучі тренінгових груп вважають потребу постійного самовдосконалення шляхом оволодіння новими знаннями та навичками, акумулювання професійного і життєвого досвіду та когнітивну складність; емоційними – рефлексивність, психологічне благополуччя та високий рівень емоційного інтелекту; реляційними (такими, що виявляються у взаємодії з іншими) – сенситивність до інших людей, вміння формувати робочий (терапевтичний) альянс, готовність вирішувати конфлікти в групі та сприймати сильні негативні емоції учасників тренінгу. Ще у 1971 р. М. Jackson, С. L. Thompson окреслили три основні характеристики ефективного тренера: когнітивна складність, толерантність до невизначеності та позитивне ставлення до себе, до інших людей і до своєї роботи, акцентувавши, що саме остання є ключовою для ведення тренінгів – як освітніх, так і терапевтичних. Тобто реляційні якості професійної компетентності можна вважати найважливішими для особистості ведучих тренінгових груп.

Імідж ведучого тренінгових груп

В контексті аналізу особистості ведучого тренінгових груп доцільно розглянути його імідж. Поняття «імідж» (від лат. imago, imitari — «імітувати») в останні роки стало досить поширеним і в побуті, і в лексиконі представників ряду наук і фахівців-практиків. У числі перших, хто звернувся до цього поняття, були фахівці в галузі public relations, реклами і політики. Трохи пізніше цей термін став все активніше культивуватися в психології, соціології,

культурології, менеджменті. Проте імідж як такий не є винаходом сьогодення. Його вживали ще за часів античності. Стародавні люди, ще, власне, не оперуючи поняттям «імідж», тим не менш поставали перед масами зовсім не такими, якими вони були насправді, а такими, якими їх хотіли б бачити інші. Як термін «імідж» вперше з'явився у 1806 році в словнику Ноя Вебстера (A Compendious Dictionary of the English Language» -Webster's Dictionary).

«В англomовних країнах, - пише А.Ю. Панасюк, - у фаховій літературі, присвяченій проблемам формування іміджу, термін «image» вживається в значенні, яке можна було б сформулювати наступним чином: відображення в психіці людини у вигляді образу тих чи інших характеристик об'єкта або явища, а це означає, що термін «image» професіоналами інтерпретується як «образ», який розуміється як сукупність не тільки «матеріальних» («видимих») характеристик об'єкта, а й ідеальних» («невидимих») його характеристик». А. Ю. Панасюк пропонує класифікацію іміджів за двома напрямками: виду діяльності та суб'єктивного ставлення. Перший напрямок передбачає розподіл на професійний імідж і на особистісний. Другий – відображає емоційне забарвлення: позитивний і негативний імідж людини. Ми базуємось на функціональному підході до розгляду іміджу ведучого тренінгових груп, де виділяються наступні іміджі:

1) дзеркальний (імідж, властивий нашому уявленню про себе, інакше кажучи, дзеркальний імідж відображає сприйняття себе, образ «Я»);

2) поточний (видимий з боку, тобто як сприймають нас інші, при цьому враховується можлива наявність упереджень, які формують уявлення про наш імідж так само, як наші вчинки);

3) бажаний, до якого ми прагнемо, якими ми себе уявляємо в ідеальному образі, якими ми хочемо бути;

4) корпоративний (імідж організації в цілому, а не окремих підрозділів: репутація організації тощо);

5) множинний (імідж незалежних структур в єдиній корпорації, яка прагне до привабливого, позитивного, єдиного іміджу, використовуючи торгову марку, власну символіку, уніформу та інші атрибути об'єднання і представлення компанії всередині неї і зовні);

6) негативний (імідж, створюваний опонентом, суперником, самою людиною при свідомій негативній самопрезентації).

Іноді імідж розглядають в загальному контексті з репутацією, зокрема, в розробках так званого репутаційного менеджменту. Г.Г. Почепцов, наприклад, в низці ситуацій, де ми реагуємо саме на імідж, а не на реальність, виділяє імідж-репутацію, на який ми спираємося при зверненні в банк або авіакомпанію. Однак такий підхід навряд чи може служити підставою для ототожнення понять «імідж» і «репутація». Справа в тому, що репутація, як і думка, передбачає вербальну форму вираження або принаймні можливість вербалізації. Крім того, репутація включає в себе в якості істотного і обов'язкового параметра оцінку об'єкта: репутація завжди є «хорошою» чи «поганою». Важливим є те, що ця характеристика включена в саму репутацію

на відміну від іміджу, який також може бути оцінений, але не обов'язково включає в себе оцінку як неминучий елемент.

Література

Панасюк А. Ю. Формирование имиджа. Стратегия, психотехнологии, психотехники. — М.: ОМЕГА-Л, 2008.—266 с.

Burks, D. J., & Robbins, R. (2012). Psychologists' authenticity: Implications for work in professional and therapeutic settings. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(1), 75-104.

Corey, G. (2001). Person-centered therapy. Theory and practice of counseling and psychotherapy (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth

Cormier, S., & Nurius, P. S. (2003). Ingredients of an effective helping relationship. In S. Cormier, P. S. Nurius, & C. J. Osborn (Eds.), *Interviewing and change strategies for helpers* (5th ed., pp. 72-98). Pacific Grove, CA: Wadsworth.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Golomb, J. (1995). In search of authenticity: From Kierkegaard to Camus. London, England: Routledge

Harrow, M., Astrachan, B. M., Becker, R. E., Miller, J. C., & Schwartz, A. H. (1967). Influence of the psychotherapist on the emotional climate in group therapy. *Human Relations*, 20(1), 49-64.

Jackson, M., & Thompson, C. L. (1971). Effective counselor: Characteristics and attitudes. *Journal of Counseling Psychology*, 18(3), 249-254.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In T. Pyszczynski, J. Greenberg, & S. L. Koole (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York, NY: Guilford Press

Trilling, L. (1972). Sincerity and authenticity. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТРЕНІНГУ

Вимоги до ефективності тренінгу (за Д. і Д. Кіркпатриками):

1) Програма базується на потребах учасників (хто і які навички хоче отримати на тренінгу, яких вмінь і навичок потребує оточення учасників тренінгу, як учасники тренінгу визначатимуть його ефективність).

2) Чітко визначені завдання тренінгу (розширити знання учасників (які саме знання 1..2..3), удосконалити їх навички (які саме навички 1..2..3), змінити поведінку (які саме моделі поведінки змінити, які бажані моделі поведінки сформувати).

3) Оптимальний графік програми.

4) Придатне для тренінгу приміщення. При підборі необхідно врахувати побажання учасників, не забуваючи про час, який їм доведеться витратити на дорогу. Якщо програма розрахована на тиждень, час на дорогу не має значення, а якщо на три години або менше, то заняття краще організувати недалеко від «дому», щоб уникнути невдоволення учасників.

5) Ретельний підбір учасників. Кого потрібно запрошувати на тренінг і скільки має бути учасників – важливі питання в організації тренінгу, однак насамперед слід з'ясувати чиїм потребам відповідає зміст тренінгу.

6) Професійний тренер. Ведучий тренінгу повинен бути висококваліфікованим фахівцем – незалежно від того, чи є він співробітником компанії чи запрошеним консультантом. Основними якостями професійного тренера є розуміння теми тренінгу, фахова компетентність в ній та вміння ефективно спілкуватися. Інші необхідні навички: бажання навчати, вміння створювати умови для дискусії, розуміння групової динаміки, навички психодіагностики та психокорекції.

7) Використання ефективних аудіо-візуальних матеріалів. Зазвичай нині у тренерів не виникає проблем з даним пунктом, однак є важливий момент, особливо актуальний для великих груп – це використання мікрофону. Його краще обирати такий, який кріпиться, наприклад, на комірці піджака, дозволяючи вільно рухатися.

8) Виконання завдань тренінгу.

9) Задоволення потреб учасників.

10) Оцінка ефективності тренінгу.

Модель оцінки ефективності навчання Д. Киркпатріка (1924-2014) було створено у 1954 році, вважалося, що її можна використовувати не лише для оцінювання тренінгової діяльності, а й процесу навчання в цілому (рис. 1).

Дана чотирьохрівнева модель вперше була представлена в серії статей в 1959 в Journal of American Society of Training Directors (тепер відомий як T + D Magazine), пізніше, у 1975 році вона була скопійована і опублікована у вигляді статті Techniques for Evaluating Training Programs в книзі під редакцією Д. Киркпатріка Evaluating Training Programs в 1975 році, проте, чотири рівні моделі Д. Киркпатріка стали популярними тільки після виходу його книги Evaluating Training Programs в 1994 році.

*Модель оцінки ефективності навчання Д. Кіркпатрика доповнена
моделлю Д. Філіпса (ROI)*



1) РЕАКЦІЇ (емоційний рівень) – важливо з'ясувати, як учасники реагують безпосередньо на саме навчання: чи подобається воно їм, і для чого вони будуть використовувати отримані навички та знання. Для оцінки ефективності першого рівня можуть бути використані таких інструменти як листи реагування (анкети коментарів, листи посмішок, анкети реакції), інтерв'ю, фокус-групи. Слід зауважити, що з одного боку, позитивна реакція як така не має особливого значення, оскільки реакція «сподобався тренінг» зовсім не тотожна «ефективному тренінгу», так само як і позитивні реакції не сприяють стійким змінам учасників, втім не варто недооцінювати цей рівень: задоволеність тренінгом – це зацікавленість і позитивний настрій учасників, необхідні для успішного навчання.

2) НАВЧАННЯ (рівень знань) показує, які знання, навички і методи засвоєні учасниками тренінгу. Набуття нових знань є важливим, але недостатнім результатом тренінгу. Щоб отримати знання, не обов'язково проходити тренінг – досить прочитати книгу або відвідати лекцію. До того ж, саме по собі набуття нових знань, без уміння і бажання їх застосовувати, часто не впливає на ефективність роботи людини. Найціннішим результатом тренінгу може виявитися отримання учасниками «інсайтів», коли інформація не просто засвоюється у даному тренером вигляді, а трансформується у власний досвід, отриманий у виконанні тренінгових вправ.

3) **ПОВЕДІНКА** (рівень навичок) – зміна поведінки учасника в робочій ситуації, застосування отриманих навичок на практиці. Зміна поведінки показує, що учасники можуть застосовувати знання і навички, отримані на тренінгу. Це найважливіший показник ефективності, оскільки основна мета тренінгу – покращення шляхом вдосконалення поведінки учасників, адже нові знання і вміння не приносять користі, якщо їх не застосовувати.

Д. Кіркпатрік звертає увагу, що якщо зміни в поведінці учасників після навчання не відбулися, то це абсолютно не означає, що тренінг був не ефективний. Бувають такі випадки, коли не були створені необхідні для цього умови, тому при оцінюванні дуже важливо перевіряти наявність наступних показників: чи є бажання у учасників змінити свою поведінку; чи розуміють учасники, що і як потрібно робити; чи створений відповідний соціально-психологічний клімат на робочому місці; чи наявні заохочення учасників тренінгу за зміну їх поведінки.

4) **РЕЗУЛЬТАТ** – це кількісно вимірювані результати (осяг продажів, кількість конфліктів, прибуток, зменшення нераціональних витрат тощо). Витрати на дослідження цього показника можуть багаторазово перевищувати вартість самих тренінгів, тому цей рівень оцінки рекомендується проводити тільки в разі проведення довгострокових і дорогих програм. Для отримання більш достовірних результатів при оцінці необхідно: за використовувати контрольну групу (не проходить тренінг); проводити оцінку через деякий час, щоб результати стали помітні.

На початку 90-х років XX ст. експерт в галузі управління персоналом Д. Філіпс розробив методику оцінки ефективності інвестицій в навчання співробітників. У своїй роботі, виданій у 1975 р. Д. Кіркпатрік висловив несподівану думку: «В жодному разі не здумайте переводити четвертий рівень (бізнес-результат) в гроші. Це не потрібно, ви не зможете», але вже у 1991 р. Д. Філіпс, не тільки заявив, що це можливо, але і запропонував алгоритм розрахунку. Відповідно, до чотирьох рівнів моделі Д.Кіркпатріка додався ще один – повернення на інвестиції, або розрахунок співвідношення прибутку від проекту і витрат на нього.

ROI (повернення на інвестиції)

$$ROI = \left(\frac{\text{Прибуток від навчання} - \text{Витрати}}{\text{Витрати}} \right) \times 100\%$$

Модель Д. Філіпса дає можливість: показати, що збільшення продуктивності компанії безпосередньо залежить від навчання співробітників; оцінити програму навчання як бізнес-інструмент; виправдати витрати на навчання.

Натепер загальною практикою є оцінка ефективності тренінгу, яка проводиться одразу по його завершенню, натомість Д. Киркпатрік з колегами вважали за доцільне проводити посттренінгову діагностику через тиждень і через 90 днів після його завершення, таким чином оцінюючи не лише рівень реакцій, а й інші – вищі рівні даної моделі.

Узагальнені питання до і після тренінгового моніторингу

Рівень	ДО тренінгового моніторингу	ПІСЛЯ тренінгового моніторингу
Реакції	Для кого призначений даний тренінг? Які ваші особисті очікування від тренінгу? Яким має бути ефективний тренер? Коли повинен проводитися тренінг? Які методи тренінгу будуть найбільш ефективними?	Наскільки завдання тренінгу відповідали вашим очікуванням? Наскільки ефективним був тренер? Наскільки ефективними були методи, які використовував тренер? Як ви будете застосовувати на практиці те, чому навчилися?
Навчання	Які дії ви збираєтеся робити? Що хотіли б навчитися робити? Що може завадити вам у досягненні успіху? Якої підтримки потребуватимете для здійснення вами дій? Яких очікуєте результатів?	1) Перевірка умінь: лист перевірки умінь заповнює спостерігач, який в ході бесіди з учасником тренінгу визначає його вміння використовувати отримані під час навчання навички. У першій колонці листа виставляється оцінка вміння, у другій вносяться коментарі. 2) Складання плану дій. 3) Навчання колег
Поведінка	Чи плануєте використовувати отримані на тренінгу навички у професійній діяльності? Як часто? Як це вплине на вашу діяльність? Уявіть, що ви вже завершили тренінг і повинні використати знання на практиці, опишіть свій стан.	Чи були отримані нові знання? Наскільки покращилося в результаті навчання виконання професійної діяльності? Через який час ви змогли застосовувати навчання в своїй роботі? Якщо це й досі не виходить, то чому? Що заважає дотримуватися складеного плану дій?
Результат	Наскільки ефективнішою буде ваша діяльність після тренінгу? Як результат вашої після тренінгової діяльності	

	вплине на організацію, де ви працюєте, на вашу родину?	
--	--	--

Рекомендується складати від 8 до 15 питань для учасників навчання, які повинні бути як відкриті, так і зі шкалами (наприклад «п'ятибальна шкала» або «десятибальна шкала»), необхідними для найбільш точної оцінки думок всіх учасників тренінгу. Поруч з кожним питанням потрібно обов'язково залишити місце для коментарів. Анкети повинні бути анонімними.

У 1970-ті роки чотири рівні Д. Киркпатріка вже широко використовувалися багатьма організаціями в усьому світі, з часом вони були оформлені в цілісну модель оцінки (*Four Levels TM Evaluation Model*) і прийняті в якості стандарту для оцінки професійного навчання. Протягом 1980-х було розроблено безліч різних оціночних методів та інструментів, але увага практиків, як і раніше концентрувалося на рівнях 1 і 2 (реакції та навчання). Тільки у 2005 році Д. Кіркпатрік запропонував інструментарій для оцінки рівня 3 (поведінка), який описав у книзі «Від навчання до поведінки» (*Transferring Learning to Behavior*) у співавторстві з сином Джимом (Dr. James D. Kirkpatrick). Тож і натеper забезпечення ефективного застосування результатів навчання в реальній діяльності (перенесення знань і навичок) продовжує залишатися однією з найважливіших завдань для багатьох навчальних і тренінгових організацій.

Модель Р. Тайлера. Автор моделі вважав, що запорукою успіху в навчанні є чітке визначення цілей і завдань тренінгових і освітніх програм. Свою модель він детально описав у книзі *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), яка й нині популярна серед організаторів освітніх і тренінгових програм. Р. Талер наголошував, що освіта та тренінги зокрема спрямовані на зміну поведінки, а не емоцій, почуттів чи когніцій, тому цілі та, відповідно, ефективність повинні оцінюватися виключно з точки зору їх впливу на поведінку людини. Він виділив наступні критерії ефективності освітніх і тренінгових програм.

- 1) Постановка чітких цілей і завдань
- 2) Класифікація цих цілей і завдань
- 3) Визначення цілей і завдань в термінах поведінки
- 4) Пошук ситуацій, де можна перевірити, наскільки цілі досягнуті
- 5) Визначення техніки оцінювання
- 6) Збір даних, які стосуються ефективності навчання
- 7) Порівняння даних про ефективність навчання з даними про ефективність досягнення бажаних моделей поведінки.

Ключовий аспект даної моделі міститься у висловлюванні Р. Талера «Кожна ціль – це вказівка на формування чи корекцію конкретного виду поведінки».

По суті, ця модель схожа на 3 рівень моделі Д. Киркпатріка («поведінка»). Тільки у Р. Тайлера вона більш розширена і гнучка, однак і вона не враховує таких факторів як корпоративна культура, стилі управління, цінності та традиції, які можуть суттєво впливати на поведінкові патерни учасників тренінгів.

Модель Д. Стаффлбіма (CIPP) складається із чотирьох основних компонентів, її використання дозволяє вивчати і процес, і результати навчання, при цьому, на відміну від попередніх моделей, акцентується на ефективності самого процесу і на кінцевому результаті. Тобто, чи досягла програма поставлених цілей. Недоліки при роботі з цією моделлю полягають у тому, що оцінювання безпосередньо перед навчання не проводиться, а тому оцінити задоволеність потреб учасників тренінгів практично неможливо.

Модель оцінки якості тренінгу Д. Стаффлбіма



Ця модель виникла наприкінці 1960-х, щоб забезпечити більшу відповідальність очільників освіти за реформування шкіл у містах США, втім з того часу вона вдосконалювалася і нині поширена у багатьох галузях, зокрема й в організації тренінгів.

Усі чотири компоненти моделі оцінювання CIPP відіграють важливу та необхідну роль у плануванні, реалізації та оцінці тренінгу. Зокрема, мета контексту полягає в оцінці загальної готовності програми тренінгу, вивченні того, чи відповідають цілі та пріоритети потребам потенційних учасників

тренінгу. Метою так званого входу – є удосконалення програми з урахуванням зауважень, отриманих при оцінці контексту, важливою складовою даного компоненту є створення альтернативної програми (або плану В) у випадку, якщо перша (основна) не відповідатиме актуальному стану учасників тренінгу, кожна з програм передбачає створення деталізованих планів. Зазначене суттєво впливає на процес тренінгу, який також слід періодично оцінювати з огляду на зміну стану учасників й, можливо, зміни їх пріоритетів в процесі навчання, оцінка кінцевого продукту визначається досягненням як запланованих, так і вторинних, але не менш важливих цілей, поставлених в процесі реалізації тренінгової програми.

Практичні рекомендації щодо оцінки якості тренінгу
Д. Стаффліма

Компоненти	Зміст	Методи реалізації
КОНТЕКСТ	<i>Що потрібно зробити?</i> Діагностика проблем, які лежать в основі потреб учасників тренінгу. Чи відповідає зміст тренінгу потребам учасників і чи сприятиме розв'язанню їхніх проблем?	Опитування, огляд документів, інтерв'ю, діагностичні тести та метод Делфі (метод експертних оцінок). <i>Метод Делфі</i> передбачає відмову від прямих колективних обговорень. Дебати замінюють програмою індивідуальних опитувань, які здебільшого проводять у формі таблиць експертної оцінки. Відповіді експертів узагальнюють і передають їм назад (іноді разом з новою інформацією про об'єкт), після чого експерти уточнюють свої відповіді. Таку процедуру повторюють кілька разів, поки не досягнуть прийнятної збіжності всіх висловлених думок. Оцінки ЕОМ, як правило, перетворюють на кількісну форму.
ВХІД	<i>Як це робити?</i> Основна спрямованість полягає в оцінці можливостей тренінгу, пошуку та критичному дослідженні потенційно відповідних підходів та створенні	Інвентаризація та аналіз наявних людських та матеріальних ресурсів, створення бюджету тренінгу, його деталізація. Основні критерії оцінки вхідних даних включають актуальність запропонованого плану, доцільність, перевагу над іншими підходами, вартість та

	<p>альтернативної програми. Результатом кроку вхідної оцінки є тренінг, розроблений для задоволення визначених потреб. Для успіху тренінгу необхідний хороший план, який при правильному виконанні принесе користь як постачальникам послуг (наприклад, студентам), так і отримувачам послуг (членам громади).</p>	<p>прогнозовану економічну ефективність. Пошук літератури, відвідування подібних тренінгів та пілотні тренінги - це всі відповідні інструменти для визначення та оцінки альтернативних підходів до тренінгової програми. Після розробки плану тренінгу його слід оцінити (використовуючи такі методи, як аналіз витрат, логічні моделі, методику оцінювання та аналізу програм [PERT]) відповідно до критеріїв, визначених на етапі оцінки вхідних даних. <i>PERT</i> — це спосіб аналізу завдань, необхідних для виконання проекту. Особливо, аналізу часу, який потрібен для виконання кожної окремої задачі, а також визначення мінімального необхідного часу для виконання всього проекту. PERT був розроблений головним чином для спрощення планування на папері та створення графіків великих і складних проектів. PERT призначений для масштабних, унікальних, складних, нерутинних проектів. Метод передбачав наявність невизначеності, даючи можливість розробити робочий графік проекту без точного знання деталей і необхідного часу для всіх його складових.</p>
ПРОЦЕС	<p><i>Як це реалізовується?</i> Важливими цілями оцінювання процесу є документування процесу та надання зворотного зв'язку щодо (а) ступеня виконання запланованих заходів та (б) необхідності</p>	<p>Методи оцінки процесів включають спостереження на місці, співбесіди учасників, шкали оцінювання, анкети, аналіз записів, фотозаписи, тематичні дослідження учасників, фокус-групи, сеанси саморефлексії з учасниками тренінгу та відстеження витрат.</p>

	<p>коригування чи перегляду плану.</p> <p>Додатковою метою оцінювання процесу є оцінка того, наскільки учасники приймають та виконують свої ролі.</p>	<p>Оцінка процесів може бути особливо корисною для тренінгів, тому що: (а) вона надає інформацію про внесення змін на місцях до програми тренінгу, і (b) сприяє розвитку взаємовідносин між оцінювачами (у цьому випадку членами цільової групи) та клієнтів / зацікавлених сторін, які ґрунтуються на зростаючому взаєморозумінні та компетентності, що може сприяти довгостроковій перспективі проекту.</p>
ПРОДУКТ	<p><i>Чи успішний тренінг?</i></p> <p>Мета оцінки продукту - вимірювати, інтерпретувати та оцінювати результати тренінгу, встановити ступінь задоволення потреб усіх учасників.</p>	<p>Широкий спектр методів застосовується при оцінці продукції та включає журнали та щоденники результатів, інтерв'ю бенефіціарів та інших зацікавлених сторін, тематичні дослідження, фокус-групи, тести досягнення, заключний зворотній зв'язок.</p>

Модель CIRO (P. Warr, M. Bird, & N. Rackham, 1970). Створена у 1970 році модель охоплює рівні 1 і 4 моделі Д. Кіркпатріка, де основними структурними елементами є контекст, вхід, реакція і результат. Цим вона подібна на до моделі Д. Стаффлбіма, її також відрізняє мала кількість деталей і рекомендацій по використанню кожного з наявних компонентів. Дана модель, так само як і інші, розглянуті нами вище моделі, підтримують використання двох груп контрольної і експериментальної, а також попередніх оцінок для поліпшення навчальних заходів. Результати цих оцінок дають відповіді на питання про те, наскільки тренінг був корисним, особливо в умовах обмеженої кількості ресурсів.

Модель CIRO (P. Warr, M. Bird, & N. Rackham, 1970)

С (Контекст)	Оцінка змісту визначення цілей та потреб потенційних учасників тренінгу, деталізація знань і навичок, які планується отримати на тренінгу
I (Вхід)	Виявлення можливостей і ресурсів, методів навчання та критеріїв оцінки результатів тренінгу
R (Реакція)	Оцінка реакції учасників, що відбувається шляхом вибіркового опитування
О (Результат)	Оцінка отриманих результатів порівняно із запланованими

Зазначимо, що оцінка результатів зосереджується на досягнутих результатах діяльності та визначається на трьох рівнях: (а) негайне, (б) проміжне та (в) кінцеве оцінювання. Негайне оцінювання проводиться одразу по завершенні тренінгу, проміжне – через деякий час після тренінгу, при цьому оцінюють навички і знання учасників тренінгів, а при кінцевому оцінюванні ці знання та навички оцінюються в контексті їх впливу на діяльність учасника тренінгу (його продуктивність, зниження конфліктності, покращення комунікативних навичок тощо).

Модель М. Скрівенса (Scriven's Focus On Outcomes) спрямована на результат і базується на методі супервізії. Оцінювач-супервізор обізнаний про цілі та завдання, які повинні бути вирішені під час тренінгу. Завдання ж супервізора полягає в тому, щоб самому визначити цінність програми після її завершення. Будучи експертом у даній галузі, він легко може визначити ефективність програми і рівень досягнення цілей кожним учасником тренінгу, проте дана модель характеризується вираженою суб'єктивністю, крім того через відсутність попередньої оцінки потреб потенційних учасників і їх запитів, складно об'єктивно оцінити результати тренінгової роботи.

Переваги і недоліки моделей оцінки якості тренінгу

Модель	Переваги	Недоліки
Д.Л. і Д.Д. Киркпатріків	Наявність чотирьох рівнів оцінки, які визначають емоційні, когнітивні, поведінкові та результативні зміни учасників тренінгу	Відсутність можливості оцінювати фінансові ресурси та результативні показники, нечітко прописана оцінка рівня результативних змін
Д. Філіпса	Доповнення моделі Д. Киркпатріка 5-им рівнем, який дозволяє враховувати фінансові показники, що дуже важливо для	Можливо використовувати при оцінці довгострокових і комплексних програм навчання. Оцінка вимагає великих затрат часу

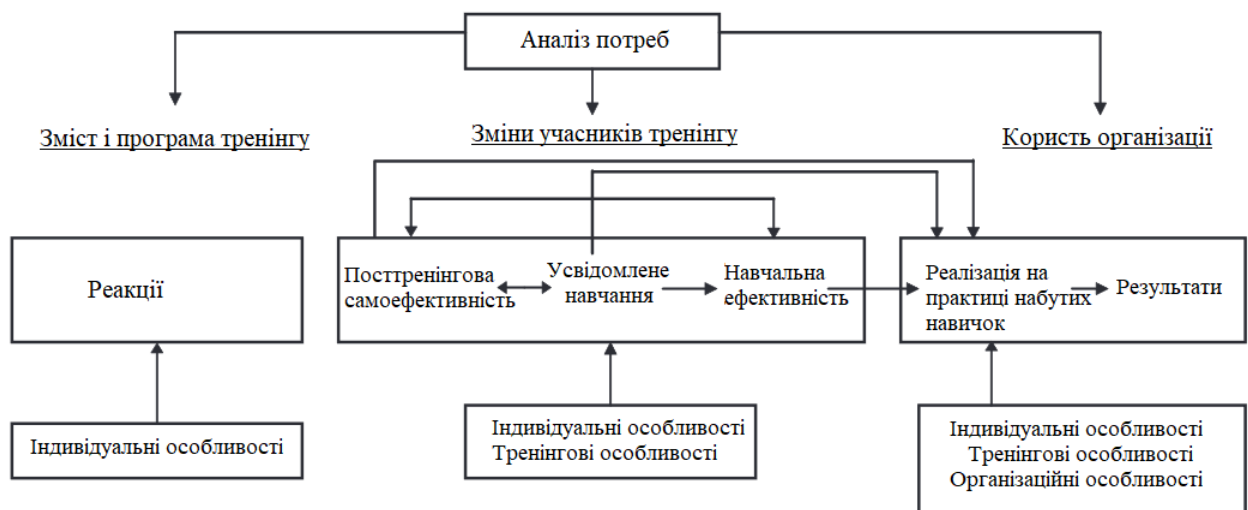
	організацій, які спеціалізуються на тренінгах	
Р. Талера	Можливість розписати кожен ціль тренінгу з точки зору її впливу на конкретний поведінковий патерн	Потрібно використовувати разом із іншими моделями оцінки якості тренінгів
СІРР Д. Стаффлбіма	Орієнтація на результат. Можливість оцінити і процес, і результат	Розмитість і нечіткість методичного опису процедур оцінки і результатів навчання
СІРО М. Бірда	Розвиток моделей Д. Киркпатріка і Д. Стаффлбіма. Можливість зібрати думки про програму та оцінити результативність тренінгу	Мало підходить для довгострокових тренінгових проєктів, складно оцінювати ефективність з точки зору оточення учасників тренінгу

Враховуючи те, що всі описані нами моделі недосконалі, мають свої позитивні риси та «слабкі» місця, тренери можуть компілювати їх, використовуючи актуальні для своїх програм компоненти.

На рис. представлено інтегративну модель ефективності тренінгів (К. Alvarez, E.Salas, C. M. Garofano, 2004).

Інтегративна модель ефективності тренінгів

(К. Alvarez, E.Salas, C. M. Garofano, 2004)



Основною **індивідуальною особливістю** учасників тренінгів, яка впливає на суб'єктивне та об'єктивне відчуття їх ефективності є **мотивація**. S. I. Tannenbaum з колегами (1993) виділили чотири типи мотивації до участі в тренінгу: мотивацію досягнення, мотивацію зниження тривоги, когнітивне удосконалення, мотивація домінантності і конкурентоздатності. Крім того, Р. W. Thayer, М. S. Teachout (1995) виділили сім індивідуальних якостей, які

впливають як на мотивацію до участі в тренінгу, так і можливості реалізації набутих знань на практиці: попередній досвід участі в тренінгах, попередній досвід навчання і рівень освіти, самоефективність, когнітивні здібності, локус контролю, професійний досвід, кар'єра та атитюди щодо професійної діяльності. Окреслені якості можуть як сприяти, так і заважати навчанню на тренінгу, наприклад, внутрішній локус контролю сприяє позитивному ставленню до тренінгів, так само як розуміння того, що набуті навички дозволять просунутися кар'єрними сходами.

До *тренінгових особливостей* відносяться не лише конкретні вправи (рольові ігри, кейси, лекції), а й їх зв'язок у цілісну структуру, що відповідає завданням тренінгу та запитам його учасників. Тобто, тренінг – це не сукупність вправ, а цілісна технологія, де всі складові пов'язані між собою та зумовлені необхідністю досягнення конкретної цілі, *базовані на принципах групового навчання* і формування знань та навичок. До того ж, важливою тренінговою особливістю є особистість тренера.

Організаційними особливостями є позитивний психологічний клімат в колективі, за якого учасник тренінгу зможе ефективно перенести набуті на тренінгу знання та навичку у свою практичну діяльність.

Реакціями зазвичай називають позитивне ставлення до тренінгу (див. модель Киркпатріка). *Посттренінгові атитюди*: самоефективність, орієнтація на професійний розвиток, позитивний психологічний клімат в колективі, толерантність до невизначеності, атитюди щодо роботи та кар'єрного зростання. Ефективний тренінг зумовлює зміну атитюдів щодо виконання діяльності, покращує самоефективність учасників, симулює їх до продовження усвідомленого навчання та реалізації здобутих знань на практиці. *Навчальна ефективність* – це здатність використовувати набуті на тренінгу знання по завершенні тренінгової програми, у своїй повсякденній професійній діяльності. *Реалізація на практиці набутих знань* відбувається двома шляхами: процедуралізацією (точне відтворення здобутих навичок) і компіляцією (поєднання вже наявного досвіду ефективної роботи із набутими знаннями та навичками). При цьому ефективність відтворення засвоєного діагностується щонайменше через два тижні, а то й місяць по завершенні тренінгу. *Результатом тренінгу* є поведінкові та когнітивні зміни учасників, які суттєво позначилися на продуктивності їх професійної діяльності.

Література

Киркпатрик Д.Л., Киркпатрик Д.Д. Четыре ступени к успешному тренингу. Практическое руководство по оценке эффективности обучения / Пер.с англ. – М.: Эйч Ар Медиа, 2008. – 320 с.

Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human resource development Review*, 3(4), 385-416.

Hogan, R. L. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring past and present. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 2(4), 5.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.

Kirkpatrick, D. L. (2009). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs: Easyread super large 24pt edition*. ReadHowYouWant. com.

Scriven, M. (1996). The theory behind practical evaluation. *Evaluation*, 2(4), 393-404.

Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP evaluation model checklist. Retrieved January, 8, 2012.

Tannenbaum, S. I., Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Mathieu, J. E. (1993). *Factors that Influence Training Effectiveness. A Conceptual Model and Longitudinal Analysis*.

Thayer, P. W., & Teachout, M. S. (1995). A climate for transfer model (AL/HR-TP-1995-0035). *Brooks Air Force Base, TX: Technical Training Research Division, Armstrong Laboratory*.

Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. In *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 60-68). Routledge.

Warr, P., Bird, M., & Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training: A practical framework, with cases, for evaluating training needs and results*. Gower Press.

Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГІВ

Тренінги подолання горя

Згідно із З. Фройдом скорбота – це внутрішньопсихічний процес, який відбувається слідом за втратою і дозволяє впоратися з нею шляхом горювання. Скорбота виражається у створенні так званого «постсуєніра», який стає важливішим за оригінал, при цьому померла людина ідеалізується, а той, хто горює, ідентифікується з померлим, стає нерозривною його частиною. Ще з часів З. Фрейда симптоми горя ототожнювалися із депресією, тривогою, посттравматичним стресом, однак вже на початку 2000-х років були виділені у якості окремого розладу, що потребує особливої уваги науковців і практиків (Н. G. Prigerson, S. C. Jacobs, 2001; Н. G. Prigerson, M. J. Horowitz, 2009). Зазвичай, що симптомів гострого горя відносять смуток, тугу, нав'язливі думки, спогади про померлих, інтенсивні емоційні епізоди плачу, самотності і страху; зменшення енергії та активності; втрату задоволення; соціальну ізоляцію; відчуття безглуздя існування і безнадійності майбутнього (W. Middleton, B. Raphael, P. Burnett, N. Martinek, 1997). Сучасні конструктивістські теорії акцентують увагу саме на відновленні сенсу життя після втрати близьких, і, як наслідок, подолання гострого горя із адаптацією до втрати.

І. Малкіна-Пих розробила тренінгову програму *«Зцілення від горя»*. Даний тренінг складається із двох етапів, перший з яких спрямований на прояснення почуттів втрати, а другий – на реорганізацію життя після смерті близької людини, пошук інших можливостей і нових напрямків у житті.

Етап 1. «Робота з листами»

Хороший результат при терапії втрати дає робота з листами. Листи на тренінгу пишуть не для того, щоб відправляти їх поштою, вони служать засобом пошуку рішень у важких ситуаціях, вираження і завершення «роботи горя». Такі листи допомагають людям зрозуміти і висловити свої думки та почуття, насамперед пов'язані із так званою «провиною вижившого», сприяють зниженню тривоги, внутрішньої напруги та підвищують відчуття захищеності. Перед тим як приступити до цього етапу тренінгу, учасники повинні оволодіти навичками релаксації та візуалізації, які передують написанню листів.

Вправа «Листи, що зцілюють»

Якщо ви відчуваєте провину перед людиною і у вас немає можливості залагодити цей конфлікт, зустрівшись і поговоривши з ним, наприклад, в разі її від'їзду або смерті, то ви можете вести діалог з нею за допомогою невідправлених листів.

Перший лист. Робота починається з того, що ви пишете людині листа, в якому докладно викладаєте всі свої переживання, події і їх вплив на ваше життя. Ви також можете поставити питання цій людині.

Другий лист. Ви складаєте лист-відповідь від імені цієї людини.

Третій і наступні листи. Вони є найважливішими, так як вони приносять вам звільнення. Для цього вам потрібно уявити, що ви і ця людина однаково каєтеся. Ви розповідаєте про свої позитивні наміри та від її особи пишете четвертий лист про її позитивні наміри. Діалог триває доти, поки особи не домовляться між собою, важливо – відчувати, що пробачили все один одному і на цьому попроситися.

Вправа «Лист, в якому я Дякую тобі»

Дуже часто люди сприймають любов, розуміння і підтримку інших як даність, жодним чином їх не виражаючи, однак після втрати (фізичної чи психологічної) настає розуміння, що не все сказано, не все помічено та гідно оцінено. Дітям властиво висловлювати подяку безпосередньо і відкрито. Дорослі ж роблять це зазвичай усвідомлено, показуючи тим самим іншій людині, що цінують зроблене нею добро. Напишіть лист подяки померлій людині. Скажіть в ньому все, що хотіли, але з якоїсь причини не висловили раніше. Можливо, вам вдасться передати в цьому листі радість, задоволення і інші позитивні емоції, які ви відчули завдяки їй, у вас є для цього чверть години. Якщо забажаєте, поділіться відчуттями від виконання вправи.

Вправа «Лист покійному»

Страх смерті настільки став складовою частиною нашої культури, що нерідко ми, переживши втрату, надовго застигаємо в стані скорботи. Ця вправа може бути корисною дітям, підліткам та дорослим для того, щоб знайти більш адекватне продовження відносин з померлим і висловити те, що вони не встигли сказати йому за життя.

Яким чином ваша сім'я шанує померлого друга або близького? Чи ходите ви на кладовища? Чи відзначаєте ви все разом день його народження або день смерті? Чи робите ще що-небудь? Або ви залишаєте на власний розсуд кожного те, як він буде пам'ятати про померлого? Живим корисно час від часу згадувати про мертвих. Ми знаємо, що коли-небудь ми самі померемо, тоді чому б нам не ставитися до смерті як до чогось природного? Наше несвідоме часто звертається до смерті – ми зустрічаємося з нею в своїх снах, ми зустрічаємося з нею за будь-якої втрати.

Хто із померлих членів вашої родини, друзів чи знайомих настільки значущий для вас, що ви хотіли б написати йому невеликого листа? У цьому листі ви можете розповісти йому, як йдуть ваші справи, що відбувається у

вашому житті, що ви самі дізналися або зрозуміли про смерть і вмирання. Ви можете також висловити невисловлені досі почуття, розповісти, що значила для вас ця людина, як ви пережили його смерть. На виконання вправи дається 20 хвилин.

Вправа «Послання з небес»

«Послання небес» - це важливе повідомлення, яке посилає авторіві його несвідоме. Тема послання може бути пов'язана або з контекстом групової роботи, або з поточними проблемами життя кожного учасника. Застосована в назві метафора потрібна головним чином для того, щоб послання виходило від дорослої частини особистості (від Над-Я). «Уявіть собі, що ви на прогулянці ... Ви йдете дорогою, яка вам подобається, насолоджуючись враженнями від навколишнього світу ... Ви відчуваєте себе легко і вільно, ви відкриті всьому, що можете бачити і чути, всьому, що відбувається навколо вас. Уявіть, що з неба до вас повільно спускається лист і лягає на землю прямо біля ваших ніг ... Ви зупиняєтеся і піднімаєте його. Що виявилось у вашій руці? Це запечатаний конверт, складений листок або щось інше? Чи написано на ньому ім'я відправника? Хто вказаний як адресата? Чи хочеться вам прочитати це послання? Чи можете ви його розібрати? Воно написано від руки або надруковано? А може бути, воно виконано якимось інакше? Що там написано? Що вам хочеться зробити з цим посланням? Прочитати? Задуматися над ним? Викинути його? Забути про нього? Може бути, щось ще? Тепер повертайтеся сюди і відкрийте очі. Візьміть аркуш паперу і напишіть на ньому те, що було в отриманому вами посланні. Ви можете змінити в ньому щось, якщо це зробить його ясніше і зрозуміліше. На це у вас є 10 хвилин».

Вправа «Лист із майбутнього»

Найважчі проблеми буває легше вирішувати, якщо людина вміє впевнено і оптимістично дивитися в майбутнє. У цій вправі учасники повинні поглянути на своє теперішнє з благополучного майбутнього, в якому сьогоднішні проблеми вже давно знайшли своє рішення. Ця вправа може бути ефективною при роботі з найрізноманітнішими труднощами. «Давайте дамо вашій свідомості невелику перерву. Ви інтенсивно попрацювали і глибоко розібралися в проблемі. Ви розумієте причини своїх труднощів, ви знаєте, як вони проявляються. Ви продумуєте рішення. Однак ми зможемо надати собі додаткову допомогу, якщо дамо роботу і нашому несвідомому, яке продовжує працювати навіть тоді, коли ми спимо. Ви знаєте історію відкриття хімічної формули бензолу? Це сталося уві сні. Тому я хочу запросити вас в своєрідний сон наяву. Уві сні ми можемо легко і просто переміщатися в часі – перелітати в минуле, в майбутнє, знову повертатися в сьогодні тощо. Причому наше несвідоме робить все це з грацією фігуриста, що малює на дзеркальній поверхні льоду химерні візерунки. Уявіть собі, що ваше несвідоме

переміщається на кілька років в майбутнє, наприклад, на два роки, на п'ять або десять років і з цієї точки майбутнього коментує вашу сьогоднішню життя, ваші поточні обставини і проблеми. Воно відкриває вам, як ваше життя буде складатися далі. Ви можете побачити, як ви вирішили свої сьогоднішні проблеми, коли це сталося, або дізнатися, який шлях ви обрали для того, щоб обійти проблему, яка не піддається вирішенню. З якогось моменту в майбутньому напишіть собі лист, що окреслює панораму вашого подальшого життя, де сьогоднішні тривоги давно перетворилися в твердий ґрунт завтрашнього дня. Поставте дату, не забудьте написати звернення і підписатися. У вас є на це півгодини».

Вправа «Лист від власного Я»

У момент кризи або самотності, в ситуації втрати або життєвих змін – у всіх цих випадках пропонується вправа, яка дає учасникам тренінгу прекрасну можливість звернутися до свого внутрішнього «Я» і отримувати допомогу, зцілення і розраду з глибин власного несвідомого. Вправа буде більш ефективною, якщо учасники вже мають досвід внутрішньої роботи зі своїми проблемами. «Іноді все ми потребуємо підбадьорення і мудрого керівництва. Я хочу показати вам, що можна зробити в такій ситуації. Сядьте зручніше і закрийте очі ... Ви перебуваєте в якійсь долині. Повітря свіже, небо блакитне, навколо вас зеленіє трава, ростуть квіти. Ранковий вітерець пестить ваше обличчя, ваші ноги впевнено стоять на землі. Не поспішаючи прислухайтеся до своїх відчуттів і уважно огляньте все довкола. Ви озираетесь навколо себе і бачите неподалік якусь гору. Коли ваш погляд зупиняється на її вершині, ви відчуваєте, що ви самі вирости ... Ви починаєте підніматися на цю гору і помічаєте, що це досить важка робота: ноги втомлюються, доводиться глибоко дихати, але при цьому ви відчуваєте, як все тіло наповнюється життєвою силою і бадьорістю, ви відчуваєте тепло своєї енергії. Повітря стає прохолоднішим, звуки поступово замовкають ... Часом ви вже проходите крізь хмари. Ви йдете повільно, іноді дертися по вузькій стежині, чіпляючись руками за якісь виступи. Поступово ви вибираєтесь із зони хмар. Ви знову бачите небо і соковиті фарби скельних порід. Сонце яскраво сяє. Ваше тіло здається легким. І ось ви на вершині. Ви відчуваєте радість від того, що можете спостерігати прекрасну панораму: вершини сусідніх гір, долини і розкидані серед них села. Ви стоїте на вершині гори в глибокому мовчанні. Вдалині ви бачите когось. Спочатку це зовсім маленька яскрава точка. Ви передчуваєте, що це буде якась виняткова зустріч. Вам зустрінеться мудрий і доброзичлива людина, який вислухає вас і зможе сказати саме те, що ви хочете дізнатися ... Ви помітили один одного і йдете один одному назустріч. Присутність цієї людини наповнює вас радістю і силою. І ось ви вже можете заглянути їй в очі, і вона по-дружньому посміхається вам. Ви відчуваєте, що з цією людиною можна говорити про все і на все отримати відповідь. Поговоріть з цією

людиною, ви маєте на це декілька хвилин. А тепер прийшов час прощатися. Якщо захочете, ви зможете ще не раз зустрітися з цією мудрою людиною. Поступово повертайтеся назад ... Для того щоб отримати можливість обміркувати все, що ви дізналися на вершині, уявіть собі, що, спустившись з гори і повернувшись сюди, ви знаходите лист від цієї мудрої людини. У вас є зараз півгодини для того, щоб написати цього листа».

Вправа «Лист до внутрішнього Я»

Ця вправа базується на активізації несвідомого учасників тренінгу. Відповідь на хвилюючі її питання людина може отримати через деякий час, причому форма відповіді може бути найрізноманітнішою. Ця вправа особливо ефективна, коли людина знаходиться у ситуації життєвих змін, відчуває невпевненість, внутрішній конфлікт, коли необхідно прийняти важке рішення тощо. У листі учасники звертаються до тієї своєї внутрішньої інстанції, яка називається, наприклад, внутрішнє «Я», самість, несвідоме. «Коли перед нами постають дуже важкі питання, ми можемо звернутися за допомогою до нашої внутрішньої сутності. Щоб зробити це, ви можете зараз написати листа своєму «Я». Тим самим ви звернетесь до свого несвідомого і дасте йому знати про те, що готові прийняти його допомогу. Опишіть ситуацію, в якій ви перебуваєте, розкажіть про свої проблеми, про те, як ви бачите шляхи вирішення цих проблем, проаналізуйте всі плюси і мінуси можливих рішень. Опишіть також свої почуття і почуття інших включених в цю ситуацію людей. Відповідь може прийти до вас різними шляхами. Іноді вона приходить вже під час написання листа або відразу після цього, іноді – через кілька днів. Несподівано ми розуміємо, що вже знаємо, що нам робити. Буває і так, що проблема, несподівано для нас самих, втрачає значимість. Це означає, що наше несвідоме попрацювало з нею непомітно для нас. Іноді відповідь приходить уві сні або його приносить наші спонтанні дії. Все це діє як каталізатор процесів, які вже відбуваються всередині нас. А зараз присвятіть півгодини тому, щоб написати листа своєму внутрішньому «Я».

Вправа «Діалог в листах»

Звичайний, реальний діалог не завжди допомагає розширити рамки обговорення проблеми. У діалозі з реальною людиною не завжди можна сказати все, що хочеться, до того ж дуже легко перейти від прояснення проблеми до «з'ясування стосунків». Якщо у людини є потреба повніше викласти свою точку зору, якщо вона готова прислухатися до точки зору іншого, то може скористатися запропонованою в цій вправі стратегією. Діалог в листах найкраще вести з іншою людиною, але можна його вести і з самим собою (наприклад, Я-сьогоднішній може писати собі-дитині або собі-майбутньому) або з різними частинами свого «Я» (наприклад, сильне «Я» пише боязкому «Я»). «Уявіть, що ви повинні якийсь час жити на безлюдному

острові. Поруч з вами нікого немає, і ви починаєте уявляти, що спілкуєтеся з кимось: пишете листи, а потім уявіть, як міг би відповідати на них ваш партнер. Ви можете обмінюватися короткими листами. Хто з вас повинен почати листування? Завершуйте цей діалог в листах тоді, коли відчуєте, що все головне вже сказано. Для листування у вас є приблизно 45 хвилин».

Ми зазначаємо, що техніка *«листи, які ніколи не будуть відправлені»* - це поширений прийом у різних напрямках психологічного консультування і психотерапії, коли ведеться робота з напруженими міжособистісними відносинами, як поточними, так і тими, що вже завершилися. Основна специфіка цієї техніки полягає у тому, що людина від самого початку роботи знає, що лист, який вона пише, ніколи не буде відправлено, а відповідно, сенсу застосовувати самоцензуру при їх написанні немає. Це дозволяє вам не піддавати цензурі то, що ви прагнете висловити. Такі листи допомагають сформулювати свою позицію у відносинах, свої потреби і бажання, розібратися у низці сильних почуттів. З живою людиною дана техніка допомагає підготуватися до серйозних розмов, інша справа, коли лист пишеться людині, яка померла. Якщо людина померла, то відносини з нею при цьому не закінчуються, вони просто набувають іншої форми, і завдання їх підтримки лягає на плечі того, хто залишається жити. Листи значимій померлій людині – один з найбільш поширених варіантів підтримки таких відносин. У будь-якому випадку важливо висловити ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ, тому крім інструкції, ми пропонуємо учасникам тренінгу список почуттів, які вони можуть висловлювати при написанні подібних листів: *задоволення, засмучення, невдоволення, розгубленість, бадьорість, смуток, роздратування, нерішучість, пожвавлення, самотність, досада, невпевненість, напруженість, побоювання, умиротворення, печаль, неувважність, настороженість, веселощі, страждання, злість, гнів, образа, радість, безпорадність, ворожість, наснага, агресія, життєрадісність, туга, захоплення, пригніченість, ненависть, тривога, паніка, жах, заціпеніння.*

С.Ковальов [] пропонує етап роботи з листами продовжити етапом прощення.

Прощення за Е. Фоксом. К. і С. Саймонтони в книзі «Повернення до здоров'я. Новий погляд на важкі хвороби» всім без винятку онкологічним пропонують виконувати наступну досить просту вправу. Інструкція: «1) Сядьте зручніше, закрийте очі і поставте на підлогу ступні ніг. 2) Використайте будь-яку, відому вам, техніку релаксації. 3) Подумки уявіть собі людину, до якої ви відчуваєте неприязнь або інші негативні почуття. 4) Уявіть, що з цією людиною відбувається щось дуже хороше – якась дуже приємна подія. 5) Усвідомте свою власну реакцію на це. Цілком природно, що спочатку

вам важко буде уявляти, що з вашим недругом відбувається щось хороше. Однак поступово, в міру того як ви будете повторювати дану вправу, ви будете робити це все легше і легше. 6) Подумайте про ту роль, яку, можливо, ви зіграли у всій цій негативній ситуації. Спробуйте по-іншому побачити всі події і поведінку іншої людини і уявіть собі, як дана ситуація може виглядати з її точки зору. 7) Зверніть увагу, що чим більше ви розслаблені, тим слабкішими стають ваші негативні почуття. Обіцяйте собі, що ви будете намагатися зберегти в собі - і цю розслабленість, і нове розуміння ситуації. 8) Тепер відкрийте очі і поверніться до звичайних справ». Виконання цієї вправи зазвичай вимагає не більше 10 хвилин. К. і С. Саймонтони рекомендують виконувати її кожен раз, коли думки людини будуть повертатися до неприємної події.

Прощення за Ш. Гавейн. Дана техніка складається із двох частин: прощення себе та прощення інших. 1. Прощення інших «Напишіть на аркуші паперу імена всіх тих людей, хто, як вам здається, коли-небудь робив вам боляче, повадився з вами неправильно і несправедливо. Або (і) тих, по відношенню до кого ви й досі відчуваєте (або відчували раніше) обурення, гнів та інші негативні почуття. Поруч з ім'ям кожної людини напишіть те, як вона поводитися із вами. І те, за що ви на неї ображені. Потім закрийте очі, розслабтеся і уявляйте кожну людину. Поговоріть, поясніть йому або їй, що в минулому ви на нього (неї) відчували гнів або образу, але зараз мають намір зробити все залежне від вас, щоб пробачити їх за все. Дайте їм своє благословення і скажіть: «Я прощаю вас і звільняю вас. Ідіть своїм шляхом і будьте щасливі». Коли ви закінчите з цим процесом, напишіть на своєму аркуші паперу: «Тепер я прощаю і звільняю всіх вас» і викинете його або спаліть як символ того, що ви звільнилися від цих переживань минулого. 2. Прощення і звільнення себе «Тепер напишіть імена всіх тих, кому, як вам здається, ви коли-небудь робили боляче або з ким були несправедливі. Напишіть, що саме ви зробили з кожним з них. А після знову закрийте очі, розслабтеся і уявіть кожного з цих людей по черзі. Розкажіть йому або їй, що ви зробили, і попросіть їх пробачити вас за це і дати вам своє благословення. Потім уявіть, як вони пробачають вас. Коли ви завершите роботу, напишіть внизу або поперек вашого листа паперу: «Я прощаю себе самого і знімаю з себе всю вину тут, зараз і назавжди!» Потім порвіть папір і викиньте її (або знову-таки спаліть)».

Етап 2. «Зцілення»

На даному етапі тренінгу І. Малкіною-Пих використовуються уявлення про фіксовані ідеї (Ф. Фанч) і ресурсні стани (К. і Т. Андреас, І. Вагін, Р. Дилтс). Позбавлення від фіксованих ідей, пов'язаних в даному випадку з втратою і скорботою, та знаходження нових ресурсних станів дозволяє клієнту

швидше і з меншими втратами завершити «роботу горя». Сам факт, що скорбота в різних культурах регулюється по-різному, свідчить про те, що цей стан динамічний та не фіксований. Родичі померлих часто стикаються з осудом оточуючих на кшталт «Чому ялинкові гілочки не розкидали, коли гроб виносили?», «Чому чорну хустку зняла до 40 днів за померлим чоловіком?» А тим часом зовнішній вираз скорботи є не чим іншим як траурними традиціями, які суттєво відрізняються у різних народів. Так, у Китаї траур по батькам триває три роки. У перші три дні не можна розчісуватися, спати і їсти. Всі сидять біля труни на підлозі, палять пахощі, а також годують і укладають спати ганчір'яну ляльку, що символізує померлого. Всі три роки не можна вбиратися, справляти свята, спати потрібно на циновках, втім сучасні китайці цих традицій практично не дотримуються. В ісламі трауру дотримуються лише жінки. За чоловіком траур триває близько чотирьох місяців, по іншим людям – не більше трьох днів.

Тож повернімося до так званих фіксованих ідей. *Фіксована ідея* – це застигле уявлення, яке відірване від відповідної ситуації і використовується без будь-якої перевірки. Це думка, яка взята як вічна істина і ніколи не переглядається. Траурні традиції відносяться саме до фіксованих ідей.

Ф.Фанч створив типологію фіксованих ідей, виділивши у ній фіксовані припущення (інформація, яку людина вважає істиною, ніколи не замислюючись чому це так), фіксовані необхідності (внутрішня впевненість у тому, що в випадку недотримання певних правил, буде відповідне покарання), фіксовані шаблони поведінки (шаблони ролей, дій та відносин, які людина автоматично зберігає, не задумуючись про їх істинність), фіксовані переконання (основні уявлення людини про світ і себе в цьому світі, за якими людина живе, не замислюючись про їх наявність). Дотримання трауру є комплексом наведених вище фіксованих ідей. Розглянемо це на прикладі. У дорослої доньки помер тато. Яких фіксованих ідей вона дотримується? 1) Якщо помер на Трійцю від онкології – потрапляє у рай, не проходячи чистилище (фіксоване припущення, яке дозволяє доньці знизити рівень тривоги та власне почуття провини за його смерть). 2) Носіння чорного одягу та чорної хустки протягом 40 днів після смерті тата (фіксована необхідність, у випадку невиконання, донька боїться осуду сусідів чи знайомих). 3) На 40 днів потрібно роздати «панихидки», не веселитися протягом року після смерті тата, лишити в його кімнаті все як було за життя тощо (фіксовані шаблони поведінки, що свідчать про відсутність усвідомлення смерті тата, магічне бажання його повернення додому). 4) Жити правильно, щоб потім на тому світі зустрітися з татом (фіксоване переконання).

Найефективніший спосіб усвідомити фіксовану ідею – повторення питань «Чому?», «Звідки ти про це знаєш?» Спочатку людина буде давати

дуже логічні відповіді, але за допомогою уточнюючих питань, які слід ставити швидко, не даючи часу на роздуми, її слід довести до розуміння нелогічності її фіксованих ідей. Робота з фіксованою ідеєю вважається завершеною тоді, коли не просто визнано її нелогічність, а коли вона перетворилася на деякий гнучкий принцип, який можна як прийняти, так і відкинути.

Вправа «Визначення користі фіксованої ідеї»

Часто у відповідь на деякі питання людина видає довгий список того, в чому фіксована ідея корисна для неї, втім варто застосувати низку уточнюючих запитань, які, з одного боку, допоможуть з'ясувати особистісну цінність фіксованої ідеї, а з іншого – тим самим розфіксувати її. Наведемо перелік уточнюючих питань:

- «Чого _____ допомогла тобі досягти?»
- «Що _____ допомогла тобі запобігти?»
- «Що _____ дозволяє тобі робити?»
- «Що _____ дозволяє тобі мати?»
- «Ким _____ дозволяє тобі бути?»
- «Що правильно в _____?»
- «Які переваги _____?»
- «Як можна використовувати _____ проти інших?»
- «Чи ставить _____ інших в невігідне становище?»
- «До чого _____ тебе привела?»
- «Від чого _____ тебе відвела?»
- «Рішенням чого була _____?»
- «Що _____ вирішила?»

Вправа «Вивчення наслідків»

Залежно від того, яка це фіксована ідея, вивчення наслідків може бути основним завданням консультування. Для цього слід використати модифікацію техніки «Квадрат Декарта»:

- «Що трапиться, якщо ти зробиш _____?»
- «Що трапиться, якщо ти не зробиш _____?»
- «Чого не трапиться, якщо ти зробиш _____?»
- «Чого не трапиться, якщо ти не зробиш _____?»

Вправа «Помістити ідею в ситуацію»

«У чому цінність _____?»

«В чому важливість _____?»

«Коли _____ може бути придатною ідеєю?»

«Коли _____ може бути невідповідною і навіть шкідливою ідеєю?»

«З чим можна порівняти _____?»

«Як можна _____ застосувати ще?»

«Чим _____ можна замінити?»

Вправа «Робота з відчуттям втрати»

1. Спочатку потрібно з'ясувати, що людина уявляє, думаючи про втрату, які образи виникають у неї. Багато людей згадують померлого або можуть подумки бачити його могилу. При цьому зазвичай згадуються хороші моменти, пов'язані з цією людиною, як недоступні тепер ресурси. Коли ви думаєте про те, кого ви втратили, проаналізуйте, які образи у вас виникають, як ви уявляєте собі цю людину, де в просторі цей образ знаходиться, його яскравість, чіткість, об'ємність, розміри, кольори, чи є там руху і звуки.

2. Тепер подумайте про людину, яка вже пішла з вашого життя, але при думці про яку ви відчуваєте себе добре. Ви відчуваєте її присутність, але не порожнечу. Так само як і в першому випадку, проаналізуйте цю картинку, розклавши її на субмодальності: її розташування, кольори, розміри, яскравість, звуки, рух. Подумайте, чим цей образ відрізняється від першого. Виявіть субмодальні відмінності. Наприклад, в першому образі немає руху і звуків, він нечіткий, сірі кольори, а в другому образі є голоси людей, руху, дотику, яскраві приємні кольори, реальні розміри тощо.

3. Тепер змініть субмодальності першої картини на субмодальності другої, виходячи з тих відмінностей, які ви виявили. Тобто образ втраченої людини буде тепер розташований там же, де і друга картинка, мати ті ж кольори, звуки, рухи, розміри, об'ємність, відчуття.

4. Думаючи про приємні моменти спілкування з цією людиною, постарайтеся зрозуміти, що важливого, цінного було в ваших з нею стосунках. Що ви отримували для себе від цих відносин. Наприклад, одні люди цінують почуття надійності, захищеності, інтимну сторону відносин, інші говорять про якості взаєморозуміння, довіри, творчості, почуття гумору тощо.

5. Коли ви визначите, що створювало цінність ваших відносин, помістіть це на окремій картині в іншому місці. Ця картина може бути більш абстрактною, зображення можуть бути більш символічними, але вона збереже

суть тих особливих переживань, які ви відчувати, спілкуючись з цією людиною. Відчуйте присутність у вашому житті всіх цих цінностей, як якщо б це відбувалося з вами зараз.

6. Тепер на картині, яку ви ставите в нове місце, уявіть те, що з цих цінностей ви могли б перенести в майбутнє. Яким чином ті ж самі цінності можуть бути задоволені спілкуванням з іншими людьми і якого роду заняття можуть приносити вам ці гарні почуття? Можливо, що картина буде невиразною і нечіткою, адже ви не знаєте, кого ви зустрінете в майбутньому, але на цій картині ви помітите ті ж самі значущі для вас образи. Уявлення про те, яким чином ви можете відчувати ті ж самі цінності з іншою людиною, направить вашу увагу на пошук нових відносин і занять.

7. Ці нові відносини і заняття можна уявити як якийсь фільм про себе на рівні образів, звуків, відчуттів. Переконайтеся в тому, що ці нові відносини і заняття не приносять шкоди вам і оточуючим. Це означає, що ви не вибрали для себе, наприклад, шкідливі речовини, такі як алкоголь або наркотики, або ризиковані види поведінки, такі як азартні ігри, швидка їзда на автомобілі тощо.

8. Тепер візьміть цю картину і розмножте її, як якщо б це була колода карт. При цьому кожен раз кожную карту повертайте трохи інакше, але зберігши при цьому всі ті ж приємні образи.

9. Коли ви отримаєте безліч картин, уявіть, що ви кидаєте їх у майбутнє. При цьому вони розсіюються всюди в майбутньому, одні ближче, інші далі. Щоб ви могли відчувати ті цінні речі, які будете отримувати від них в майбутньому.

Вправа «Зміна способу життя»

Дайте відповідь на наведені нижче питання:

1. Що означає для мене моє життя зараз?
2. Що вона могло б означати?
3. Що моє життя означає для інших зараз?
4. Що вона могла б означати для інших?
5. Що є для мене дійсно важливим? (Вкажіть п'ять речей, явищ, Які ви цінуєте найбільше в житті)
6. Які пріоритети моїх цінностей? (Розставте їх в порядку важливості або значимості)
7. Наскільки мій нинішній спосіб життя відображає ті цінності, які для мене важливі?

8. Які три дії я можу зробити, щоб змінити своє життя на краще?
9. Що ще я для цього зроблю?
10. Які зобов'язання надають моєму житті сенс?
11. Які переживання надають моєму житті сенс?
12. Які досягнення надають моєму житті сенс?
13. Що змушує моє серце співати?
14. Що служить для мене постійним джерелом радості?
15. Що дозволяє мені відчувати себе по-справжньому щасливим?
16. Що просто приносить мені регулярне задоволення?
17. Наскільки зараз мій спосіб життя вміщує і включає:
 - *) те, що надає моєму житті сенс?
 - *) те, що змушує моє серце співати?
 - *) те, що служить для мене джерелом радості?
 - *) те, що дозволяє мені відчувати себе по-справжньому щасливим?
 - *) те, що регулярно приносить мені задоволення?
18. Які три дії я можу зробити, щоб в моєму житті стало більше:
 - *) того, що надає моєму житті сенс?
 - *) того, що змушує моє серце співати?
 - *) того, що робить мене по-справжньому щасливим?
 - *) того, що служить для мене постійним джерелом радості?
 - *) того, що регулярно приносить мені задоволення?

До цих вправ, на нашу думку, слід додати вправи з метафоричними картами «Трансформація негативних переживань» і «Робота з втратою» [].

Вправа з МАК «Трансформація негативних переживань»

Інструкція: «Розкажіть про травматичну подію, оцініть наскільки неприємні ваші переживання за шкалою від 1 до 10. Оберіть у відкриті 6 карт, які символізують вашу історію, розкладіть їх так, аби цю історію можна було розповісти. Зараз, після того як ви розповіли свою історію, наскільки балів оцінюєте її неприємність? Перетасуйте карти і розкладіть їх наосліп в хаотичному порядку. Це та сама історія, але з іншими картами, розкажіть свою історію використовуючи карти у цьому новому порядку. Наскільки сильні

зараз ваші переживання? Переверніть карти і перемішайте їх, розкладіть знову наосліп. Так триває доти, коли неприємність відчуттів не буде 1-2. Далі психолог пропонує клієнту обрати карту, яка внесе щось нове у його розповідь, допоможе знайти рішення. Куди б ви хотіли покласти цю карту? Розкажіть нову історію. Придумайте назву цій історії». Питання для обговорення: як ви себе почуваєте? Як змінився ваш стан? Які відкриття ви зробили в процесі виконання вправи?

Вправа з МАК «Робота з втратою»

1 етап «Робота з ресурсом». Пропонуємо клієнту з МАК «Saga» вибрати ту карту, дивлячись на яку він відчуває себе захищеним і у комфорті. Слід детально описати цю карту, за потреби – на аркуші А4 домалювати те, що дозволить якнайбільше відчувати себе у стані ресурсу, в безпеці.

2 етап «Робота з образом померлого». «Подумай про близьку тобі людину, якої немає більше з тобою. Можливо, між вами залишилися незавершені відносини, невимовлені слова, недопрацьовані почуття, невисловлені сумніви. Вибери карту (набір МАК «Persona» або будь-яка інша портретна колода) для кожного образу цієї людини:

- 1) карта, яким ти пам'ятаєш його в цю хвилину;
- 2) карта, яким ти любив його;
- 3) карта, яким ти не любив його;
- 4) карта, яким його бачили оточуючі;
- 5) карта, яким його не бачив ніхто, крім тебе.

Опиши детально кожну карту, запиши важливі моменти.

3 етап «Завершення» відносин з померлим. Пропонуємо клієнту: «Що б ти хотів сказати йому сьогодні? (Напиши лист, вірш, записку якщо ти правша – то лівою рукою, якщо лівша – правою). У більшості випадків, почувши дане завдання, клієнти відмовляються його виконувати посилаючись на те, що лівою рукою вони писати не вміють. В цьому випадку психологу важливо знизити тривожність пацієнта і пояснити, що краса почерку в даній вправі неважлива і що ніхто крім самого клієнта цей лист не прочитає.

А тепер вибери для померлої людини подарунок (використовуємо МАК «Saga» або «ОН»). Розкажи, чому ти вибрав цей подарунок?

Питання для обговорення: як ви себе почуваєте? Які думки у вас виникають зараз? Що нового ви отримали в результаті цієї роботи? Як ви хочете попрощатися з померлим?

Одним із найпопулярніших нині тренінгів роботи із горем є такий, що базується на терапевтичній програмі *NEST* («Новий досвід для тих, хто пережив травму»). *NEST* – це психотерапевтична програма для дорослих, що мають досвід різного роду травматичних переживань, включаючи насильство (фізичне, словесне, психологічне, сексуальне), втрати, занедбаність (відсутність відповіді на потреби), втрату вагітності (викидень, мертвонароджена дитина, аборт). Метою психотерапії *NEST* є допомога в подоланні психологічних і інтерперсональних конфліктів, що виникли в результаті набутого травматичного досвіду, а також створення умов, в яких травмовані особистості могли б набути базисні життєві навички і вчитися більш адаптивним способам подолання стресових ситуацій.

Терапевтичний процес охоплює вісім етапів²:

1. Отримання згоди після того, як надано інформацію про терапію; прийняття зобов'язань дотримуватися основних правил процесу як фундаменту для терапевтичної роботи.
2. Робота з травматичним досвідом.
3. Звернення до екзистенційних проблем, таких як провина, страх, смерть, а також зміцнення почуття власної цінності.
4. Зустріч з автентичним Я і зі своїми можливостями через розпізнання і відкидання соціальних масок, а також оплакування втрати особистості – якою б людина могла стати якби не травма і втрати, які перешкоджали особистісному розвитку.
5. Робота з наслідками значущих втрат, серед них також втрата вагітності.
6. Процес прощення і примирення.
7. Навчання базисним життєвим навичкам, таким як планування або прийняття рішень, а також ведення переговорів.
8. Закінчення терапії. Перегляд всього процесу і зміцнення отриманих змін.

Наведемо стислий опис занять подібних тренінгів.

Заняття 1. Знайомство, обговорення і прийняття правил роботи, конкретизація очікувань від тренінгу. Інформаційний блок: Поняття про емоційну травму. ПТСР: причини, симптоми, наслідки та способи подолання. Практичний блок: визначення симптомів ПТСР в учасників.

² <http://www.nest-terapia.eu/>

Заняття 2. Інформаційний блок: Процес переживання втрати (стадії горя). Психологічні захисти та екологічні способи взаємодії з ними. Практичний блок: Робота з травматичним досвідом.

Заняття 3. Інформаційний блок: Розуміння подій минулого та їх зв'язку із теперішніми труднощами учасників тренінгу. Практичний блок: Усвідомлення наслідків травм і втрат, напрацювання навичок, що допомагають впоратися з ними.

Заняття 4. Інформаційний блок: Екзистенційні проблеми: провина, страх, смерть, укріплення відчуття власної цінності. Практичний блок: Усвідомлення внутрішніх конфліктів і вибору.

Соціально-психологічний тренінг для керівників або тренінг управління персоналом

Керівник вважається ефективним, якщо очолювана ним організація має високі показники за психологічними і непсихологічними критеріями організаційної ефективності. Не аналізуючи показники непсихологічної ефективності діяльності організації, слід акцентувати на проблемі психологічних, а точніше, особистісних особливостей керівника, які забезпечують ефективність його управлінської діяльності. Вітчизняні дослідники і теоретики також давно наголошували на необхідності підвищення так званої соціально-психологічної, або комунікативної, компетентності менеджерів для досягнення ними більшої ефективності своєї роботи.

Основна мета тренінгу – розвиток управлінських умінь менеджера відповідно до його особистісних, психологічних особливостей. Основний зміст навчання – прийняття управлінських рішень в ситуаціях ділової взаємодії.

Основні вимоги до тренінгу менеджерів.

1. Диференціація контингенту керівників за галузями та посадами.
2. Етапність підготовки, що поєднує:
 - теоретичні заняття (лекційний метод);
 - практичні заняття з вироблення умінь і навичок.
3. Комплексність підготовки за рахунок включення наступних дисциплін:
 - Економіка

- Основи менеджменту.
- Управління людськими ресурсами.
- Організаційна поведінка.
- Психологія управління.
- Психологія особистості.
- Соціальна психологія груп.
- Психологія спілкування.

4. Активність керівників, яка забезпечується:

- обмеженням чисельності учнів у групі (10- 15 осіб);
- переважанню практичних занять над теоретичними;
- використанням ігрових методів (ділових ігор, рольових ігор, психодрами);
- створенням максимальної мотивації до навчання;
- підвищенням відповідальності учасників тренінгу.

5. Інтенсивність навчання, яка досягається за рахунок:

- використання закономірностей групової динаміки;
- використання елементів функціональної музики, аутогенного тренування, психологічних прийомів для зняття емоційної напруги, почуття втоми (спортивних пауз);
- чергування методичних прийомів через 1,5-2 години;
- врахування зацікавленості в навчанні шляхом вирішення: а) особистих проблем, б) приватних проблем виробничого характеру.

6. Комплексність впливу, яку характеризують різні рівні підготовки:

- когнітивний рівень: отримання нових знань, інформації про себе та інших, про більш конструктивних способах управлінської діяльності;
- емоційний рівень: переживання з приводу власної неспроможності в деяких аспектах діяльності, набуття емоційного досвіду в групі колег, усвідомлення своїх емоційних переживань, підвищення самоконтролю, досягнення спонтанності, природності в емоційних проявах тощо;
- поведінковий рівень: тренування, оволодіння новими прийомами, способами поведінки, навичок і їх закріплення;
- особистісний рівень: корекція відносин до себе та інших людей; корекція установок, особистісних особливостей, що заважають ефективному спілкуванню, оптимальної діяльності.

7. Кваліфікація ведучого тренінгу повинна бути високою і різнобічною, тренер повинен мати знання та вміння в галузі:

- менеджменту,
- управління людськими ресурсами,
- соціальної психології груп,
- психології особистості,
- психології спілкування,
- психоаналізу,
- групаналізу.

Під *сеттінгом* ми розуміємо час, тривалість і місце проведення тренінгу. Час, місце і тривалість всього курсу і окремих сесій – це взаємопов'язані питання. Так, якщо є можливість вивозити менеджерів за межі міста, зі звичного середовища, що дає можливість учасникам повністю зануритися в процес навчання, доцільний інтенсивний тренінг по 8-10 годин на день протягом 3-5 днів в залежності від програми навчання.

Якщо тренінг проводиться в рамках вищого навчального закладу, сеттінг доводиться пристосовувати до можливостей організацій. Досвід показує, що менше восьми годин на тиждень тренінг проводити недоцільно. І краще, в усякому разі на стадії формування групи, цей годинник не розбивати по різних днях, а проводити тренінг один раз в тиждень, наприклад в суботу. Коли група досягла фази розвитку, яку характеризують як робочу, тоді можна тренінг проводити два рази на тиждень по чотири години. Тривалість всього тренінгу буде багато в чому визначатися цілями і завданнями, які зумовлюють програму навчання. При цьому краще дотримуватися тривалості не менш трьох днів (по 8-10 годин) і не більше п'яти днів (по 8-10 годин).

Вправи на знайомство.

Варіант 1. Члени групи з самого початку тренінгу сидять в колі на стільцях або кріслах. Тренер теж сидить в колі. Він пропонує таку процедуру знайомства: один член групи називає своє ім'я, одну рису характеру або особливість поведінки, яка йому подобається, і одну рису характеру або особливість поведінки, яка йому не подобається. Наступний, той хто поруч член групи (за годинниковою або проти годинникової стрілки) спочатку повинен повторити все, що почув, і тільки після цього назвати своє ім'я, рису характеру, яка подобається, і одну рису характеру, яка не подобається. Третій повинен повторити все, що він почув від двох попередніх членів групи, і тільки після цього говорить про себе. Можна заспокоїти учасників, сказавши, що кожному потрібно буде повторювати те, що сказали тільки два попередніх сусіда по колу, а після цього представити себе. Тренер може робити записи того, що говорять учасники, і здійснює спостереження за невербальними

проявами в поведінці, це допоможе йому запам'ятати імена кожного. Запис особливостей поведінки може знадобитися в подальшому під час опрацювання індивідуальних проблем менеджерів.

Варіант 2. Тренер пропонує всім розбитися на пари. Зазвичай пари утворюються з тих членів групи, хто сидить поруч. Потім в парах учасники повинні поговорити один з одним протягом 7-10 хвилин. Після цієї бесіди кожному потрібно буде представити свого співрозмовника для всієї групи. Під час такого представлення можна вести відеозапис, який проглядається відразу після виконання завдання. Зазвичай ця вправа викликає пожвавлення в групі. Учасники відразу дізнаються один про одного багато з його сімейної ситуації, про улюблені заняття, захоплення, інтереси, про професійне зростання, прагнення. Завдяки цій вправі менеджери дійсно починають встановлювати більш неформальні, теплі відносини один з одним.

Головне, що необхідно досягти до кінця першого дня, - це приведення групи в стан працездатності, створення емоційно-позитивної обстановки, атмосфери довіри між учасниками групи. Тому тренінг починається з традиційного представлення учасників групи, а також зі знайомства з базовими поняттями комунікації у тому числі й з правилами поведінки в групі. На прикладі проведення групової дискусії учасникам демонструються основні помилки спілкування і взаємодії; вони навчаються аналізу позитивних і негативних моментів поведінки, які проявляються як ними самими, так і іншими учасниками групи. На підставі цього в подальшому йде відпрацювання послідовності застосування фаз партнерської бесіди, чому сприяють рольові ігри на вступ в контакт з іншою людиною (іншими людьми) в різних ділових ситуаціях.

Рольові ігри з дискусіями та елементами мозкового штурму

Варіант 1. Група поділяється на дві підгрупи, кожна з яких виробляє свої способи прийняття управлінських рішень. Підгрупи виділяють своїх представників, аргументують своє рішення. Загальну групову обговорення гри направлено на порівняння якості прийнятих рішень і, головне, на способи їх прийняття.

У зв'язку з особливостями діяльності керівника проводиться рольова гра «Один проти всіх». Вибирається найбільш сильний учасник групи, який переконує колектив у правомірності прийняття непопулярного для колективу рішення. Поки «керівник» обмірковує аргументи, групі дається установка протидіяти і чинити опір пропонованому рішення. Під час обговорення цієї гри найбільша увага приділяється встановленню контакту з аудиторією, переконливості аргументів і можливості різних варіантів вирішення конфліктної ситуації. Крім вміння аргументувати свої рішення, в цій грі

розглядається варіативність вибору того чи іншого рішення, а також особливості самопрезентації керівника. Після цієї, досить напруженою, гри необхідно провести психогімнастичну невербальну вправу або психомалюнок на зняття емоційної напруги.

В процесі обговорення підсумків дня варто звернути увагу учасників групи на виявлення власних професійних і особистісних труднощів.

Варіант 2. Досить показові ігри, що йдуть від зворотного, наприклад «Як створити організацію, щоб вона була схильна до саморуйнування?». Група ділиться на три підгрупи, і кожна з них представляє свої варіанти неефективного розвитку організації. При цьому в кожній підгрупі виділяються ділові та емоційні лідери, виробляються цілі, планується вирішення проблем. Виділення декількох підгруп дозволяє показати можливості варіативності прийняття рішень.

Варіант 3. Ще одна гра може бути заснована на реальній задачі, представляти собою абстрактну або навіть парадоксальну ситуацію, головне, щоб у ній було закладено надзвичайний і конфліктний зміст. У цій грі учасники також поділяються на підгрупи. Основна мета гри – відпрацювання умінь стратегічного планування, обмірковування і передачі доручень (делегування повноважень), проведення переговорів, контроль виконання поставлених завдань і взаємодії структур організації. Результатом цієї гри повинно бути оптимальне рішення проблеми або ж усвідомлення можливих варіантів пошуку цього рішення.

Аналіз і обговорення ігор проходить у формі дискусій і дає учасникам групи можливість усвідомити рівень розвитку власних менеджерських умінь і лідерських якостей. В кінці дня, якщо проводилося тестування, можливо ознайомлення учасників з його результатами. Перед закінченням роботи і підбиттям підсумків дня бажано проведення вправи, спрямованої на емоційну пам'ять і самооцінку.

Психогімнастика – це невербальний метод, заснований на прояві рухової активності всього тіла. Зазвичай ведучий групи дає якесь завдання, всі одночасно або по черзі, по одному або в парах його виконують. Головною умовою завдання є мовчання всіх членів групи (інша назва психогімнастичних вправ – пантомімічна). Ті, хто в даний момент не виконують вправи, спостерігають за іншими разом з тренером. Після того як всі виконали певну вправу, можна провести обговорення. Розбираються переживання і почуття, що виникають у членів групи під час виконання вправ; аналізуються вираження індивідуальних проблем; а також відносини між учасниками групи. *Психогімнастичні вправи слід обговорювати лише у тому випадку, якщо*

запланований тренінг на особистісному рівні (так звані тренінги особистісного зростання). В цьому випадку можна питати:

- про переживання тих, хто виконував завдання;
- про переживання тих, хто був в парі;
- про враження інших членів групи;
- про те, як ця поведінка пов'язана з поведінкою члена групи в подібних ситуаціях;
- про те, що нового відкрилося для членів групи в поведінці інших учасників.

У тренінгу менеджерів рідко обговорюються психогімнастичні вправи, оскільки вони виконуються інші завдання, а саме:

- розкріпачити;
- налаштувати на певну «хвилю»;
- активізувати спогади, переживання в подібних ситуаціях;
- дати інформацію учасникам один про одного через спостереження за їх поведінкою.

Вибираючи ту чи іншу психогімнастичну вправу, тренер орієнтується на наступне:

1. Що переважно має відбутися в результаті її проведення:

- зміниться стан групи в цілому;
- зміниться стан кожного з учасників групи окремо;
- більшою мірою зміниться стан кого-то одного або двох-трьох учасників;
- буде отримано матеріал для просування вперед у змістовному плані.

2. На якому етапі розвитку знаходиться група: чим вона більш згуртована, тим вільніше, невимушено почуваються її учасники, тим ризикованішими, більш провокативними можуть бути вправи. До них насамперед належать такі, які передбачають фізичний контакт учасників групи в ході виконання вправи, а також вправи, які виконуються з закритими очима. Несвоєчасне використання подібних вправ призводить до підвищення напруженості, виникнення дискомфорту в групі.

3. Склад групи: соціально-демографічні характеристики (стать, вік).

4. Час дня: на початку дня доцільно проводити вправи, які дозволяють відключитися від турбот і проблем, що не відносяться до групової роботи, включитися в ситуацію «тут і тепер», відчути групу; крім того, буває необхідно мобілізувати увагу, інтелектуальну активність.

У другій половині дня слід проводити вправи, які допомагають зняти втому, створюють умови для емоційної розрядки. Останні також корисно виконувати після напружених обговорень, складних для всіх або деяких учасників групи ситуацій.

5. Зміст подальшої роботи.

Психомалюнок також є невербальним методом. Як і психогімнастика, він дає можливість учасникам висловити себе на довербальному, безсловесному рівні, але тільки через малюнки. Психомалюнок по суті є проєктивним малюнком. Він сприяє виявленню та розумінню важко вербалізованої проблеми і переживань. Малюнки можуть бути індивідуальними і груповими, на задану тему і вільними. Можна запропонувати, наприклад, такі теми:

- Я з колегами.
- Я і керівник.
- Я і підлеглий.
- Який я є, яким я хотів би бути, яким здаюся оточуючим.
- Моя сім'я.
- Моя робота.
- Мої батьки.
- Я серед людей.
- Найбільша трудність.
- Найприємніше і найнеприємніше переживання (спогад).
- Моя головна проблема.
- Що мені подобається і що не подобається в людях.
- Три бажання.

Тренер відводить певний час, дає завдання, забезпечує папером, крейдою, або олівцями, або фарбами. Потім малюнки збираються тренером. Кожен малюнок передається по колу, і кожен учасник висловлює свої думки, враження про малюнок. Далі відбувається обговорення. Всі говорять про те, що хотів зобразити автор малюнка, як вони розуміють його малюнок, потім висловлюється автор малюнка. Інтерпретація здійснюється тренером спільно з членами групи. Для цього звертають увагу на зміст малюнка, способи вираження, колір, форму, композицію і розміри.

Якщо тренер дає завдання зробити груповий малюнок, то він лише спостерігає за процесом. Під час обговорення тренер звертає увагу групи:

- на те, хто що намалював;
- чи було це груповим малюнком, або це лише сукупність індивідуальних малюнків, які не пов'язані груповим процесом;
- хто був активним, а хто більш пасивним;

- хто малював свій малюнок, а хто допомагав, доповнював малюнок іншого учасника.

Обговорюються: участь кожного члена групи в загальній роботі; характер його внеску у спільну діяльність; особливості взаємодії групи. Така форма проєктивного малюнка стимулює розвиток співпраці і активної взаємодії членів групи один з одним; виявляє структуру лідерства та ролі членів групи.

Рольові ігри

Під рольовою грою зазвичай розуміють інтерактивний метод, що полягає в програванні ситуацій учасниками тренінгу. Учасники поведуться відповідно до заданої ролі. Крім цього, вони повинні прагнути якомога частіше використовувати треновані навички, техніки або прийоми спілкування. Коротка схема процедури проведення рольових ігор:

1. Дається інструкція з проведення рольових ігор.
2. Дається завдання: зачитується або пояснюється ситуація.
3. Призначаються тренером або викликаються за бажанням з групи учасники рольової гри.
4. Розподіляються ролі, дійовим особам даються інструкції.
5. Дається час на продумування, на підготовку.
6. Тренер створює «сцену», інші стільці відсуваються подалі у вигляді півкола, де розміщуються «глядачі».
7. Дається інструкція «глядачам».
8. Сама рольова гра, під час якої часто ведеться відеозапис.
9. Обмін враженнями спочатку з боку учасників рольової гри, потім - з боку глядачів.
10. Перегляд відеозапису (за його наявності).
11. Аналіз та обговорення рольової гри. Тобто спочатку тренер описує ситуацію. Потім вибираються бажуючі брати участь у рольовій грі або тренер сам призначає дійових осіб.

Кожному учаснику рольової гри дається інструкція. Під час рольової гри часто ведеться відеозапис, про який учасників рольової гри попереджають заздалегідь. Після закінчення рольової гри проводиться обговорення.

Варіант рольової гри «Винагорода».

Для обговорення в групі можна змодельовати таку ситуацію: «Уявіть, що за результатами конкурсу ваша група виграла 10 (100) неоподатковуваних

мінімумів доходів громадян. Що ви будете робити?» Час не обмежується. Ведеться відеозапис.

Рекомендації. Під час обговорення можна попросити кожного оцінити:

- задоволеність прийнятим рішенням;
- задоволеність процесом прийняття рішення;
- задоволеність власною участю в обговоренні і вирішенні.

Для оцінки можна використовувати шкалу: 100% задоволеності - це максимальний ступінь задоволеності і 0% - мінімальний. Кожному пропонується назвати спочатку тільки цифру. Потім тренер опитує тих, хто оцінює найнижче рівень задоволеності і просить пояснити причини такої низької оцінки. Поступово переходить до тих, у кого задоволеність вище.

Варіант рольової гри «Музичний гурт».

Тренер приносить різні музичні інструменти або предмети, які можна використовувати для шумових ефектів. Вибирається диригент. Його завдання - зробити так, щоб вийшов музичний гурт, який узгоджено грає музику. Після виконання вправи всіх запитують про переживання, враження. Обговорюється поведінка диригента, його стиль, способи управління гуртом. Чи хотілося робити те, що він казав? Чи давав він можливість проявити спонтанність, дозволяв чи імпровізувати?

Психодрама

Опрацювання індивідуальних проблем можливе з використанням психодрами. Психодрама як метод дозволяє учасникам програти свої власні ситуації, які були в минулому або наявні нині і є для них проблемними. Психодрама втілює в собі і вербальну, і невербальну комунікації. Під час психодрами менеджер може грати самого себе і сам вибрати в співрозмовники менеджера, схожого на людину, з ким у нього виникають складності. Можна запропонувати менеджеру грати протилежну сторону, а його самого буде зображувати менеджер з групи. Менеджер, який запропонував ситуацію, описує її для групи пояснює іншому менеджеру, в чому полягає його роль і як вести себе у відповідності з цією роллю. Менеджер «з проблемою» сам організовує простір, сам розставляє меблі (стіл, стільці). Тренер допомагає створити «сцену», відсунути «глядачів» подалі від неї. «Глядачам» дається така ж інструкція, як і під час рольових ігор, яка зводиться до того, щоб не заважати тим, хто на сцені. Завдання тренера – стимулювати, активізувати тих, хто вагається, хто сумнівається в доцільності програвання якійсь ситуації менеджерів. Інакше кажучи, потрібно допомогти подолати опір менеджера, налаштуватися на роль і почати грати.

Ділові ігри

Існує багато видів ділових ігор. В тренінгах для менеджерів найчастіше використовуються імітаційні ділові ігри. Перевага ділових ігор в тому, що вони дозволяють менеджерам зануритися в свою звичну середу; або, навпаки, в зовсім незвичну, в якій щось потрібно робити. Ділові ігри корисні тим, що втягують всіх учасників в один єдиний процес. Вони можуть сприяти більш інтенсивному процесу формування групи. Емоційно залучаючись в ділові ігри, менеджери більш безпосередньо, типовим для себе чином починають реагувати. Спостереження за поведінкою менеджерів може багато відкрити для самих менеджерів, для тренера і інших членів групи. З цієї причини практично завжди під час всіх ділових ігор ведеться відеозапис. Менеджери зазвичай дуже зацікавлено спостерігають за своєю поведінкою під час перегляду відеозаписів. Під час ділової гри вони практично забувають про відеозапис. Обговорення ж відеозаписів може дати дуже багато корисного кожному учаснику ділової гри.

Варіант ділової гри «SWOT»

Розроблена ділова гра «SWOT» являє собою структуроване групове обговорення проблем стратегічного розвитку організацій; подолання кризи в розвитку; прийняття рішень щодо впровадження інновацій.

Для прийняття таких важливих для організації рішень менеджери повинні вміти аналізувати існуючий стан речей, вміти обговорювати важливі питання в команді менеджерів, вміти на основі аналізу ситуації приймати оптимальні рішення щодо подолання кризи в розвитку, щодо подальшого розвитку організації. [Цьому допомагає відома в менеджменті SWOT-концепція: S (Strength) - сильні сторони організації, W (Weakness) - слабкі сторони організації, O (Opportunities) - можливості, зовнішні сприятливі фактори, T (Threats) - загрози, зовнішні несприятливі фактори.

1. Тренер на основі інформації, отриманої під час індивідуальних інтерв'ю, письмового опитування або усного обговорення вибирає адекватну методу проблему одного з учасників тренінгу.

2. Група розбивається на чотири команди. 3. Кожній команді дається окреме завдання:

- команда № 1 обговорює і виділяє сильні сторони організації, складає список сильних сторін;
- команда № 2 обговорює слабкі сторони організації і відображає їх у списку;
- команда № 3 обговорює можливості, сприятливі фактори, відображає їх у списку;
- команда № 4 обговорює загрози, несприятливі можливі фактори і відображає їх у списку.

Команди працюють протягом обмеженого часу (1520 хвилин). Списки кожна команда може оформити на окремих великих аркушах.

4. З кожної команди виділяється представник, який робить презентацію для інших команд.

5. Команди об'єднуються у велику групу. Перед ними ставиться одне завдання: прийняти рішення щодо можливих заходів, кроків для подолання кризи або подальшого більш успішного розвитку організації.

6. Тренер може вести відеозапис:

- командної роботи;
- виступу представників команд;
- роботи в повній групі.

7. Обговорення:

- процесу командної роботи;
- виступів перед групою;
- групової роботи.

Обговорення може супроводжуватися переглядом відеозаписів. Рекомендації. Для проведення даної ділової гри в поєднанні з тренінгом потрібно багато часу. Це найбільш доцільно робити, якщо всі учасники тренінгу є співробітниками однієї організації або функціонально взаємопов'язані. Після проведення «SWOT» організація може здійснити прорив, народжуються нові ідеї, нове бачення ситуації, що виникають. Результати роботи – це хороша демонстрація того, як можна використовувати інтелектуальний потенціал працівників організації для подальшого розвитку і досягнення успіху.

Групове обговорення

Після виконання завдань, вправ, рольових ігор, ділових ігор слід провести групове обговорення. Обговорення – це окремий метод, який використовується в тренінгу. Можливо, найбільш важливий з усіх. Завдання тренера – бути фасилітатором обговорення і намагатися уникати прямих висловлювань та оцінки поведінки менеджерів. Це пов'язано з тим, що менеджерам, як високостатусним працівникам, важко вислуховувати зауваження на свою адресу, особливо критичного характеру. Їх опір часом надзвичайно сильний. Часто можна спостерігати появу захисної поведінки: агресії; виправдань, спроб пояснити свою поведінку; раціоналізації; спроб звинуватити інших членів групи, навіть тренера в тому, що той дав некоректне завдання, і багато іншого. При виникненні подібних ситуацій використовуються правила зворотного зв'язку, описані у попередньому

розділі. Ці правила можна ввести заздалегідь, перед тим як тренер почне перегляд і обговорення відеозапису ділової або рольової гри.

Тренінг комунікативної компетентності

Тренінг комунікативної компетентності це сучасний метод дослідження спілкування і створення ефективних способів взаємодії. Основний зміст тренінгу – розвиток комунікативних умінь.

У тренінгу комунікативної компетентності мова йде про ділове, а не про особистісне спілкування, про інструментальне, а не цільове, або, за іншою класифікацією, про диктальне, а не про модальне спілкування (табл).

Визначення видів спілкування (за О.Сидоренко)

Види спілкування, які охоплює тренінг комунікативної компетентності	Види спілкування, які НЕ охоплює тренінг комунікативної компетентності
Ділове спілкування. Ділове спілкування зазвичай включено як елемент в будь-яку спільну продуктивну діяльність людей і служить засобом підвищення якості цієї діяльності. Його змістом є те, чим зайняті люди, а не ті проблеми, які стосуються їх внутрішнього світу	Особистісне спілкування. Особистісне спілкування зосереджено в основному навколо психологічних проблем внутрішнього характеру, тих інтересів і потреб, які глибоко й інтимно зачіпають особистість людини: пошук сенсу життя, визначення свого ставлення до значимого людині, до того, що відбувається навколо, дозвіл будь-якого внутрішнього конфлікту тощо.
Інструментальне спілкування. Інструментальним називається спілкування, яке є самоціллю, не стимулюється самостійною потребою, але переслідує певну іншу мету, крім отримання задоволення від самого акту спілкування	Цільове спілкування. Цільове спілкування саме по собі служить засобом задоволення специфічної потреби, в даному випадку потреби в спілкуванні
Диктальне спілкування. При диктальному спілкуванні мотиви спілкування лежать за його межами. Диктальне спілкування пов'язане з предметною взаємодією	Модальне спілкування. При модальному спілкуванні мотиви спілкування лежать в межах самого спілкування: люди отримують задоволення від самого процесу спілкування або займаються «з'ясуванням стосунків»

Тренінг комунікативної компетентності розвиває наступні соціально-психологічні вміння:

- вступ в контакт;
- активне слухання;
- ведення дискусії,
- зниження емоційної напруги партнера;
- аргументації.

Техніки ведення бесіди

Техніки, які не сприяють розумінню партнера

- Негативна оцінка – в бесіді ми супроводжуємо висловлювання партнера репліками на кшталт: «Дурниці ти говориш ...», «Ти, я бачу, в цьому питанні нічого не розумієш ...», «Я б міг вам це пояснити, але боюся, ви не зрозуміє ... »і т. п.
- Ігнорування – ми не беремо до уваги того, що говорить партнер, нехтуємо його висловлюваннями.
- Егоцентризм – ми намагаємося знайти у партнера розуміння тільки тих проблем, які хвилюють нас самих.

Проміжні техніки

- Допит – ми задаємо партнеру питання за питанням, явно намагаючись дізнатися щось, але не пояснюємо йому своїх цілей.
- Зауваження про хід бесіди – в ході бесіди ми вставляємо фразу на кшталт «Пора приступити до предмету розмови ...», «Ми кілька разів відволіклися від теми ...», «Давайте повернемося до мети нашої розмови ...»
- Піддакування – ми супроводжуємо висловлювання партнера реакціями типу: «Так-так ...», «Угу ...»

Техніки, що сприяють розумінню партнера

- Вербалізація, ступінь А (промовляння, повторення) – ми дослівно повторюємо висловлювання партнера. При цьому можна почати з вступної фрази: «Як я зрозумів Вас ...», «На Вашу думку ...», «Ти вважаєш ...».
- Вербалізація, ступінь Б (перефразування) – ми відтворюємо висловлювання партнера в скороченому, узагальненому вигляді, коротко формулюємо найістотніше в його словах. Почати можна з вступної фрази: «Вашими основними ідеями, як я зрозумів, є ...», «Іншими словами, ти вважаєш, що ...» і ін.

- Вербалізація, ступінь В (інтерпретація та розвиток ідеї) – ми намагаємося вивести логічний наслідок з висловлювання партнера, висунути припущення щодо причин висловлювання. Вступною фразою може бути: «Якщо виходити з того, що Ви сказали, то виходить, що ...» або «Ви так вважаєте, мабуть, тому що ...»

До базових навичок комунікативної компетентності відносяться:

- контроль пози;
- контроль соціальної дистанції;
- контроль виразу обличчя;
- підтримання контакту очей;
- контроль тону голосу;
- контроль гучності голосу;
- обсяг мовлення;
- підбір теми для бесіди;
- розуміння соціальних сигналів інших людей, таких як тон голосу, вираз обличчя.

В тренінгу комунікативної компетентності зазвичай додому задається просте завдання. Наприклад, протягом тижня задати, щонайменше, по одному відкритому питанню в двох різних бесідах; або - не менше трьох разів встановити контакт очей і підтримувати його не менше п'яти секунд тощо. Зазвичай клієнта просять запам'ятати або записати, як проходило виконання завдання. Його можуть попросити також оцінити виконання ним свого завдання. На початку кожної наступної сесії обговорюються, результати виконання домашнього завдання. Іноді учасників об'єднують в пари, щоб вони могли підтримувати і підбадьорювати один одного в процесі виконання завдання.

Складові тренінгу комунікативної компетентності:

- Моделювання реальних життєвих ситуацій (бізнес та рольові ігри)
- Вуличні заняття
- Регуляція емоційної напруги
- Техніки активного слухання
- Техніки малої розмови
- Техніки вербалізації

Комунікативна конгруентність

Відповідність вербального повідомлення людини її справжнім бажанням, цінностям і переконанням, які проявляються невербально, прийнято називати комунікативною конгруентністю. Іншими словами, комунікативна конгруентність – це відповідність того, що говорить людина, тому, як вона це

говорить. Людині іноді властиво говорити не зовсім те, що вона хотіла би сказати в даному випадку. І свою незгоду з усними словами вона так чи інакше відображає в характеристиці мовлення і передає невербально. Наприклад, учасник тренінгу говорить: «Я готовий поговорити про це». При цьому відкидається на спинку стільця, дивиться в сторону, кладе ногу на ногу і складає руки на грудях. У цьому повідомленні учасник хоча і дав вербальну згоду, але також повідомив, що він не зовсім згоден зі своїм твердженням, що розмова не буде йому приємною, що він насторожений і закритий, а обговорення даної теми в даний момент буде небажано.

Рольові ігри в тренінгу комунікативної компетентності

Моррі Ван Ментс виділяє наступні способи розігрування ролей:

1. Акваріум - основні гравці збираються в центрі кімнати, інші учасники розсідаються навколо них правильним колом і спостерігають за дією. Залежно від параметрів приміщення умови просторової організації можуть бути і іншими - під словом «акваріум» мається на увазі тип гри, коли одна група здійснює дію, а інша спостерігає за ним.

2. Паралель - група розбивається на дрібні групи (2-4 учасника), які одночасно розігрують рольову гру. Іншими словами, кілька однакових рольових ігор розігрується паралельно.

3. Ротація ролей - спосіб організації розігрування ролей, в якому роль протагоніста (основного учасника) по черзі виконують всі члени групи. Ця техніка, безумовно, корисна, тому що дозволяє кожному учаснику програти роль, отримати відповідний досвід і продемонструвати свій підхід до вирішення означеної ситуації, хоча вона має певні обмеження при використанні у великих групах.

4. Звернення (обмін) ролями. Можуть бути різні варіанти обміну ролями. В одному випадку обмін може відбуватися між двома реальними партнерами, якщо вони грають самих себе, або між протагоністом і двійником. В іншому випадку гравцям пропонується зіграти ролі, які в поведінковому або фізичному плані їм незнайомі. Наприклад, ролі осіб іншої статі, раси тощо. Обмін може відбуватися в останній сцені або за сигналом ведучого. Даний метод дозволяє поглянути на себе очима іншого, поставитися з емпатією до його переживань, краще зрозуміти проблему і конструктивно вирішувати міжособистісні проблеми.

5. Дублювання - спосіб, в якому головний герой і антагоніст програють свої ролі, але в їх дії вбудовується інший гравець (або кілька гравців), щоб висловлювати вголос ті думки і почуття, які, як він думає, відчувають головні

гравці. При цьому помічники, що озвучують думки і почуття протагоніста і антагоніста, відповідно стоять за ними.

6. Відображення (дзеркало). Прийом полягає в об'єктивній (а не гротескній) імітації поведінки одного учасника іншим або іншими, причому зображуваний стежить за діями імітатора в якості мовчазного глядача. У терапевтичних умовах психодрами це може виявитися відмінним способом показати людині, яким його бачать оточуючі. Однак даний прийом вимагає особливої уваги, чутливості і контролю з боку ведучого.

7. Стілець-співрозмовник. В поле гри ставиться стілець, а гравець уявляє на його місці людину, з якою він спілкується. Гравець звертається до «співрозмовника на стільці» і відповідає за нього, пересідаючи на його стілець і представляючи його відповіді. Цю ідею можна успішно поширити і на кілька стільців. При цьому головний герой, у міру того як він по черзі грає роль кожного персонажа, пересідає з одного стільця на інший і з цих позицій говорить з іншими. У деяких випадках можливе посадити на стілець-співрозмовник людину, яка мовчить, але своєю присутністю підбадьорює і підтримує протагоніста.

Дебрифінг

Дане поняття запозичене тренінгами із галузі військової психології. Як дія є спеціально організованим обговоренням, рефлексією того, що відбувається, тобто мова йде про процес, зворотний інструктажу. Він дозволяє учасникам цілковито але вийти з дії, з виконуваної ними ролі.

Дебрифінг може виконуватися після закінчення виконання рольової гри, після завершення дня і після закінчення тренінгу. Під час дебрифінгу уточнюється зміст зробленого, встановлюється зв'язок між тим, що вже з відомо, і тим, що знадобиться в майбутньому. В якості основних завдань дебрифінгу виділяються наступні:

- вивести гравців з ситуації (ролей);
- проаналізувати розвиток подій;
- оформити розуміння виконаних дій;
- співвіднести результат з початковими діями;
- утилізувати або усунути непорозуміння і помилкові дії;
- дати можливість учасникам проявити почуття і ставлення до подій, що відбулися;
- зняти емоційну напругу, тривогу;
- встановити зв'язок з попередніми діями, заняттями; відкоригувати і закріпити засвоєне; розвинути в учасників здатність до аналізу і самопостереження;

- підготувати учасників до подальшої роботи.

Вправи на активне слухання

Інформаційний лист «Методи активного слухання»

Перефразовування - переказ значущих і важливих фраз своїми словами. Допомогає почути власні висловлювання з боку або сенс, який ними передається.

Ехотехніка - повторення слів співрозмовника.

Резюмування - коротка передача сенсу висловленої інформації. Виглядає у вигляді висновків, висновків розмови.

Емоційний повтор - переказування почутого з проявом емоцій.

Уточнення - задавання питань з метою уточнення сказаного. Вказує, що мовця слухали і навіть намагалися зрозуміти.

Логічний наслідок - спроба висунути припущення про мотиви сказаного, розвиток майбутнього або ситуації.

Нерефлексивне слухання (уважне мовчання) - мовчки слухаючи, вникаючи в слова співрозмовника, оскільки можна пропустити повз вуха важливу інформацію.

Невербальна поведінка - встановлення зорового контакту зі співрозмовником.

Вербальні знаки - продовження розмови і вказівка, що ви його слухаєте: «так-так», «продовжуйте», «я вас слухаю».

Дзеркальне відображення - вираз тих же емоцій, що і у співрозмовника.

Зараз ми будемо виконувати вправу, в ході якого нам знадобляться правила хорошого слухання. Запишіть їх, будь ласка (можна роздати учасникам групи картки з надрукованими правилами). Вправу ми будемо виконувати в парах. Виберіть собі в пару того з членів нашої групи, кого ви поки знаєте менше інших, але хотіли б знати ближче. Тренер чекає, поки всі учасники сядуть парами. Розподіліть між собою ролі: один з вас буде «мовцем», а інший – «слухачем». Завдання буде складатися з декількох кроків (етапів). Кожен крок (етап) розрахований на певний час, але вам не треба стежити за часом. Я буду говорити, що треба робити і коли треба завершити виконання завдання. Спочатку правилами хорошого слухання керується "слухач", а "мовець" може поки відкласти їх в сторону. Отже, "мовець" протягом 5 хвилин розповідає "слухачу" про свої труднощі, проблеми в спілкуванні. Особливу увагу при цьому він звертає на ті свої якості, які

зумовлюють ці труднощі. "Слухач" дотримується правил активного слухання і тим самим допомагає "мовцю" розповідати про себе. Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду. Зараз у "мовця" буде 1 хвилина, протягом якої йому треба буде сказати "слухачу", що в поведінці останнього допомагало йому відкрито висловлюватися, розповідати про себе, а що ускладнювало цю розповідь. Поставтеся, будь ласка, до цього завдання дуже серйозно, тому що саме від вас ваш співрозмовник може дізнатися, що в його поведінці спонукає інших людей висловлюватися відкрито, говорити про себе, а що ускладнює таку розповідь, а знати це кожному дуже важливо. Після того як 1 хвилина пройшла, тренер дає таке завдання: Тепер "мовець" протягом п'яти хвилин буде розповідати "слухачу" про свої сильні сторони в спілкуванні, про те, що йому допомагає встановлювати контакти, будувати взаємини з людьми. "Слухач", не забуваючи дотримуватися правил активного слухання, повинен врахувати всю ту інформацію, яку він отримав від "мовця" протягом попередньої хвилини. Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду і пропонує перейти до наступного кроку. "Слухач" за п'ять хвилин повинен повторити "мовцю", що він зрозумів з двох його оповідань про себе, тобто про труднощі і проблеми в спілкуванні і його сильні сторони в спілкуванні. Протягом цих 5 хвилин "мовець" весь час мовчить і тільки рухом голови показує, згоден він чи ні з тим, що говорить "слухає". Якщо він робить негативний рух головою в знак того, що його неправильно зрозуміли, то "слухач" повинен одужувати до тих пір, поки не отримає підтвердження правильності своїх слів. Після того як "слухач" скаже все, що він запам'ятав з двох оповідань "мовця", останній може сказати, що було пропущено або спотворено. У другій частині вправи учасники пари міняються ролями: той, хто був «слухачем», стає «мовцем» і навпаки. Всі чотири кроки вправи повторюються, при цьому тренер кожен раз сам дає завдання на наступний крок.

В ході обговорення вправи можна задати групі такі питання:

- Як вам вдавалося виконувати запропоновані правила, які правила було легше виконувати, які складніше?
- Про що вам було легше говорити - про свої труднощі і проблеми в спілкуванні або про сильні сторони?
- Яке враження справила на вас та частина вправи, коли ви були "мовцем", який вплив на вас чинили різні дії "слухача", як вони вами сприймалися?»

Тренінг розв'язання конфліктів

Будь-які організаційні зміни, суперечливі ситуації, ділові та особистісні відносини між людьми нерідко породжують конфліктні ситуації, які суб'єктивно супроводжуються серйозними психологічними переживаннями.

З буденної точки зору конфлікт асоціюється з агресією, глибокими емоціями, суперечками, погрозами, ворожістю тощо. Існує думка, що конфлікт – це явище завжди небажане і його необхідно по можливості уникати і вже, якщо він виник, негайно вирішувати. Однак сучасна психологія дозволяє розглядати конфлікт як спосіб розвитку організації, групи і окремої особистості, виділяючи в суперечливості конфліктних ситуацій позитивні моменти, пов'язані з розвитком і суб'єктивним осмисленням життєвих ситуацій. Саме тому, розуміючи неминучість конфліктів, необхідність їх регулювання, рушійну силу, а також те, що їх легше попередити, ніж «лікувати», багато організацій роблять замовлення на тренінг вирішення конфліктів.

Міжособистісне управління конфліктом представлено добре відомою схемою К. Томаса, яка описує різні стратегії поведінки в конфліктній ситуації в залежності від двох основних характеристик: ступеня наполегливості в задоволенні власних інтересів і ступеня співпраці в задоволенні інтересів інших. У термінології К. Томаса це уникнення, пристосування, конкуренція, компроміс і співробітництво. Якщо говорити про аспекти особистісної поведінки в конфліктній ситуації, то конструктивне рішення конфліктів залежить як мінімум від чотирьох чинників:

- адекватного сприйняття конфліктів, коли наявна точна, що не перекошена особистими пристрастями, оцінка дій, намірів, позицій опонентів і своїх власних;
- відкритого та ефективного спілкування;
- створення атмосфери взаємної довіри і співробітництва;
- визначення суті конфлікту.

Основна мета тренінгу – навчання адекватним способам ефективного вирішення конфліктів шляхом осмислення змісту конфліктної ситуації і оптимізації особистої поведінки. Програма тренінгу в основному базується на ідеях поведінкового комунікативного тренінгу, проте в неї входять і деякі елементи роботи з особистістю учасників груп, що включають в себе усвідомлення індивідуальних якостей, що заважають вирішенню суперечливих ситуацій і порушують внутрішньоособистісну рівновагу. Передусім, це робота з емоціями людини, які є незмінним супутником конфліктів. Тому поряд з традиційними для поведінкового тренінгу методами роботи (дискусії та обговорення, ділові ігри, психогімнастика і щоденна рефлексія досвіду) додатково проводиться робота з особистісними проблемами учасників груп, балінтовські сесії, тестування (наприклад, методика Томаса, діагностика рівня професійного вигорання, багатофакторна діагностика особистості та ін.).

Складові тренінгу розв'язання конфліктів

- Визначення змісту поняття «конфлікт», його типів і видів, побудова різних класифікацій конфліктів, усвідомлення не тільки негативних наслідків конфлікту, але, також, і його позитивних, ресурсних складових.
- Розгляд суб'єктивних складових конфлікту. Мається на увазі поділ суб'єктивних і об'єктивних причин і складових вирішення конфлікту. Головний напрямок цього аналізу - емоції та почуття, які істотно ускладнюють вирішення проблемних ситуацій. Тому особливим предметом розгляду є вербалізація (промовляння) почуттів своїх і учасників взаємодії. Звертається увага не тільки на результат - отримання вигоди або досягнення поставленої мети, а й на почуття, які супроводжують цей процес. Показується вирішення конфліктних ситуацій можливе лише при уникненні чисто оціночних суджень, заміни їх описами власних емоційних суджень.
- Розгляд міжгрупових конфліктів, їх специфіки та профілактики, а також посередництва у конфліктних ситуаціях.

Рольова гра «День прийому керівника з особистих питань» - до «керівника» організації приходять з особистих конфліктних питань і претензій «співробітники». При аналізі гри дуже важливо звернути увагу групи як на вербальні, так і на невербальні прояви конфліктної поведінки (мовчання, погляд, поза, міміка, тон промови, різкі заперечення в розмові, прізвиська, усний і письмовий суперечка і всі інші особливості манери поводження і спілкування).

Вправа «Правило LAST»

Ведучий розповідає про спеціальний алгоритм роботи в конфліктних ситуаціях, який називається «Правило LAST»:

Listen - вислухати (активно, уточнити конкретно, що трапилося).

Apologize - вибачитися, поспівчувати проблеми.

Solve - вирішити проблему або запропонувати рішення.

Thank - подякувати і ще раз вибачитися (будь-яка проблема - підказка бізнесу).

Керуючись правилом LAST, якщо гість висловив своє невдоволення якістю сервісу або продукту, персоналу слід:

- Ввічливо уточнити, конкретизувати невдоволення гостя: «Що конкретно вам не сподобалося?».

- Уважно вислухати гостя, дивлячись в очі не менше половини часу спілкування і киваючи на знак того, що проблема почута.
- Переконатися, що проблема правильно зрозуміла, і ясно, чого хоче гість. Наприклад: «Чи правильно я вас зрозумів (а), що вам не сподобалася якість ..., і ви хочете ...?». Після слід дочекатися від гостя підтвердження.
- Показати свою участь, наприклад: «Згоден (на), це неприємно, коли ...».
- Вибачитися перед гостем за ситуацію, що склалася: «Приношу свої вибачення за те, що ...».
- Запропонувати рішення проблеми, якщо це в межах ваших повноважень (очевидно неякісний продукт або напій, який необхідно замінити, занадто довге очікування): «Зараз я повідомлю адміністратору / уточню у кухаря / заміню продукт».
- Негайно виконати обіцяне. Після вирішення проблеми ще раз вибачитися перед гостем, наприклад: «Ще раз приношу свої вибачення».
- Подякувати гостю: «Спасибі, що повідомили».

Потрібно намагатися вирішити проблему до її виникнення і діяти. Якщо передбачати потреби ваших гостей, але НЕ ДІЯТИ, то жодна зі сторін не виграє. Якщо була зроблена помилка, то в обов'язки персоналу входить прийняття рішення з надання гарантій якості в обслуговуванні. Важливо використовувати тверезий розрахунок, щоб забезпечити повернення гостей в ваш заклад.

Учасники об'єднуються у пари: «Один з вас буде конфліктним гостем, інший – офіціантом. Завдання «гостя» - пред'явити якусь (краще необгрунтовану) претензію. Завдання офіціанта - підібрати гідну відповідь, який згладить претензію за Правилom LAST. На підготовку однієї сценки відводиться 5 хв. Потім демонстрація і зміна ролей. Обговоренню після кожної сценки необхідно приділити пару хвилин, обов'язково зазначити успішні знахідки.

Вправа «Минуле-сьогодення-майбутнє»

Мета: дати можливість учасникам відчувати важливість правильної роботи в конфліктних ситуаціях; спонукати їх згадати, що відчувають люди під час конфлікту.

Інструкція. Попросіть учасників об'єднатися в групи по 2-3 людини. Дайте завдання згадати і записати конфліктні ситуації зі свого життєвого досвіду саме в якості гостя закладу або клієнта компанії. Адже всі ми як гості

отримували неякісний сервіс, залишалися незадоволені грубістю персоналу і потрапляли в проблемні ситуації.

Учасникам необхідно згадати і обговорити в групі конфліктні випадки з власного досвіду. Кожен повинен обговорити і записати одну з найяскравіших конфліктних історій. Після описати, як поведився інший учасник конфлікту, і змодельовати, як він міг би поводитися, щоб проблемна ситуація зійшла нанівець. Важливо зрозуміти, які дії йому як гостю або клієнту хотілося б бачити від іншої сторони конфлікту.

Після треба зафіксувати:

1. Ситуацію конфлікту, де учасник тренінгу був споживачем послуг.
2. Як поведився той, з ким стався конфлікт.
3. Як він міг би поводитися по-іншому.

Попросіть учасників поділитися варіантами. Запитайте, як діяли ті, хто їх обслуговував? Як це впливало на ефективність роботи?

Аналізуючи історії, зверніть увагу учасників на те, що люди відчують сильні емоції в конфліктних ситуаціях. Попит, що допомогло б їм як сторонам конфлікту пережити проблемну ситуацію спокійніше.

Майндфулнесс підхід у тренінгах розвитку автентичності

У перекладі з англійської «mindfulness» означає «уважність, усвідомленість»³. Спочатку це слово використовувалося для перекладу з палі буддійського терміну «саті» (санскр. «Смріті» тиб. Drenpa). Дослідник мови палі Томас Вільям Ріс Девідс (1843-1922) вперше переклав «саті» у 1881 р. як усвідомленість, активний, пильний розум. Таким чином, з палійських текстів слово «саті» українською мовою зазвичай перекладають як «пильність», але насправді воно має більш широкий сенс у буддійській психології. Зазначимо, що «саті» має й інші переклади: концентрована увага (M. Sayadaw), інтроспекція (H. Guenther), вторинна усвідомленість тощо⁴. Слово «mindfulness» часто використовується в англomовній буддійській літературі і його значення суттєво відрізняється від сучасного, популярного у психології та психотерапії. Буддійські прийоми культивування «саті» (усвідомленості) були адаптовані західною клінічною психологією і психіатрією у 70-80-х рр. XX століття, і добре відповідають контексту західної психотерапії, практичної психології і навіть нейронауки. Сьогодні мова йде про існування самостійного «mindfulness approach» (майндфулнесс-підходу) у психотерапії.

Фундатор програми зниження стресу шляхом усвідомленості (англ. Mindfulness-Based Stress Reduction), засновник і директор Клініки роботи зі

³ <http://www.linguee.ru/английский-русский/перевод/mindfulness.html>

⁴ <https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness>

стресом Медичного центру Університету Массачусетсу Дж. Кабат-Зінн (Jon Kabat-Zinn) визначає майндфулнесс як безоціночну обізнаність, що виникає в результаті свідомого спрямування уваги на досвід, що розгортається у даний момент. У своїй праці «Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness» він стверджує: «Майндфулнесс може розглядатися як такий, що триває від одного моменту до іншого, не базована на міркуваннях обізнаність, що створюються завдяки спрямуванню уваги особливим чином: тобто на поточний момент, максимально без емоційно, але щиро».

Інший дослідник, автор тренінгів асертивності, професор університету Торонто С.Бішоп дав наступне визначення: «Майндфулнесс – це самоскерування уваги на те, щоб вона базувалася на поточному досвіді з метою посилення розпізнавання психічних подій, що мають місце у даний момент ... йому притаманні такі якості як цікавість, відкритість, прийняття». Ключовими аспектами майндфулнесс є саморегуляція уваги (здатність бути уважним протягом тривалого часу та володіти навичками самоспостереження, даний аспект використовується як медитативна техніка, коли людина зосереджується на відчуттях власного тіла та на своєму диханні); орієнтованість на досвід (прийняття кожного моменту власного досвіду, під прийняттям мається на увазі відкритість до сприймання реальності у кожний конкретний момент, іншими словами, життя «тут-і-зараз»); часова стабільність і ситуативна специфічність (здатність до саморозвитку при збереженні своїх базових психологічних якостей).

Найкоротше визначення майндфулнесс дане фахівцями Інституту медитації та психотерапії⁵, а саме: поінформованість про теперішній момент із його прийняттям.

Деякі науковці розглядають майндфулнесс як рису особистості (K.W.Brown, R.M.Ryan, J. D.Creswell, 2007]) є фундаментальною якістю свідомості, тривалий час психологи приділяли увагу вивченню її змісту – мисленню, пам'яті, емоцій, а не контексту, у якому окреслені феномени виражаються.

Натепер у контексті майндфулнесс підходу виділено наступні терапевтичні програми: майндфулнесс базоване зниження стресу (MBSR), майндфулнесс базована когнітивна терапія (MBCT), терапія прийняття та відповідальності (ACT), діалектична поведінкова терапія (DBT), деактивація внутрішньої напруги (MDT), Моріта терапія, Хакомі терапія, адаптаційні практики, майндфулнесс-релаксація, модель внутрішньосімейних систем.

Майндфулнесс базоване зниження стресу (MBSR) – програма зниження стресу на основі усвідомлення, створена у медичному центрі Массачусетського університету у 1970-х рр. проф. Дж. Кабат-Зінном і являє собою поєднання майндфулнесс медитацій, усвідомлення власного тіла та йоги. Програма призначена для будь-яких осіб, які страждають від наслідків

⁵ <http://www.meditationandpsychotherapy.org/>

стресів, але, насамперед, створювалася для пацієнтів із різними хронічними захворюваннями.

Пізніше коло її застосування значно розширилося, основним клієнтами Програми нині є військові, поліцейські і власне медичні працівники (M.Sharma, S.E.Rush, 2014).

Згідно зі даними журналу Time (2014 р.), усвідомлена (майндфулнесс) медитація популярна серед людей, які зазвичай, не практикують медитацію. У навчальній програмі започаткованій Дж. Кабат-Зінном в Університеті штату Массачусетс, за час існування медичного центру було підготовлено близько 1000 сертифікованих інструкторів MBSR, які працюють майже у кожному штаті США і понад 30 країнах світу. Великі корпорації на кшталт General Mills навіть виділяють окремі приміщення для співробітників, аби ті мали можливість займатися усвідомленою медитацією.

Нині Програма MBSR офіційно визнана в якості ефективного допоміжного засобу у лікуванні різноманітних розладів. Понад 250 лікарень і клінік у всьому світі пропонують програми MBSR і їхня кількість зростає з кожним роком. Метод MBSR викладається й на медичних факультетах Стенфорда і Гарварда⁶.

В основі даного підходу лежить низка ідей:

1) Людина в своєму звичайному стані переважно не усвідомлює події, які трапляються з нею, функціонуючи в режимі «автопілота».

2) Всі люди здатні скеровувати і утримувати увагу на те, що відбувається в їхній психіці. Цю здатність можна істотно розвинути, шляхом поступової, регулярної практики.

3) Усвідомлення того, що відбувається у кожен момент суттєво збагачує життя, робить його насиченішим та ефективнішим.

4) Безоціночне, постійне спостереження за тим, що відбувається в думках дозволяє більш адекватно та об'єктивно сприймати власне життя, а розуміння своїх шаблонів психологічних реакцій на зовнішні і внутрішні стимули, автоматично зумовлює збір додаткової інформації про світ, прийняття досконаліших рішень, що дозволяє краще контролювати своє життя та досягати поставлених цілей.

Стандартна програма MBSR триває 8-10 тижнів. Заняття проходять в групах (від 10 до 40 учасників), одностатевих або змішаних (в залежності від характеру розладів учасників), 1 раз на тиждень, тривалість заняття – 2-2,5 години.

В один із вихідних днів протягом курсу проводиться заняття тривалістю цілий день. На кожному занятті вивчається певна вправа, даються теоретичні

⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/Mindfulness-based_stress_reduction

відомості по темі усвідомленості (mindfulness). Передбачається, що учасники практикують медитації щодня вдома, по 45-60 хвилин під аудіозаписи.

Використовуються наступні практики (J.D. Creswell, 2016):

1. Сканування тіла (Вправа «Сканер»). При уявному скануванні тіла людина, лежачи, зосереджується на відчуттях в кожній його частині.
2. Формальна сидяча медитація: усвідомлення дихання; усвідомлення і спостереження за звуками; усвідомлене спостереження за думками, емоціями; «відкрита присутність» (безоб'єктна розслаблена увага).
3. Неформальні вправи (усвідомлене виконання будь-яких дій: простих побутових дій, спілкування тощо).
4. Усвідомлена практика вправ йоги (розроблено декілька комплексів хатха-йоги; пози спрощені, зручні для того, щоб в них знаходитися тривалий час і тому зручні для практики усвідомленості).

Нині наявний великий масив наукових даних, присвячених ефективності програми MBSR. Окремі мета-дослідження (тобто аналіз результатів інших досліджень) оперують базами у кілька сотень публікацій. Хоча багато досліджень не відповідають суворим вимогам доказової медицини (відсутні контрольні групи, MBSR не єдина змінна в дослідженні, «невипадковий» характер відбору учасників, неадекватний статистичний аналіз результатів тощо). Водночас, існує достатньо фактів, що підтверджують ефективність MBSR (S.G.Hofmann, A.T.Sawyer, A.A.Witt, 2010):

- Значне скорочення рівня больових відчуттів і підвищення здатності справлятися з болем, яка не може бути подолана;
- Значне зменшення тривоги, депресії та агресивності;
- Зростання здатності розслаблятися;
- Підвищення життєвої енергії;
- Зростання самооцінки;
- Формування навичок управління стресом.

У хворих на онкологію, MBSR терапія призводить не лише до психологічних змін, а й позитивних змін онкомаркерів (S.E.Rush, M.Sharma, 2016). Доведено ефективність застосування даного методу при комплексній терапії ПТСП (L.Hilton, A.R.Maher, B.Colaiaco, 2016). Проводяться вивчення MBSR як засобу профілактики хвороби Альцгеймера (E.Larouche, C.Hudon, S.Goulet, 2015).

Останніми роками все більшої популярності набувають *Майндфулнесс Інтернет та Смартфон додатки*. Наприклад, смартфон-додаток Headspace встановлений у понад 2 мільйонів активних користувачів у всьому світі. Попри те, що подібні програми отримали визнання у професійній майндфулнесс спільноті, їх безпечність для масового користування доведено не було, а тому

людям, без відповідної очної підготовки із MBSR ними можна користуватися вкрай обережно (J.D. Creswell, 2016).

Майндфулнесс базована когнітивна терапія (МВСТ) – психотерапія, призначена для надання допомоги у запобіганні рецидивів депресії, особливо у пацієнтів з великим депресивним розладом і хворих на наркоманію. У практиці МВСТ використовуються як традиційні для когнітивно-поведінкової терапії техніки, так і майндфулнесс медитації. Когнітивні техніки полягають насамперед у психоосвіті пацієнтів щодо їх хвороби, її фізичних і психологічних наслідків, натомість медитація дозволяє зосередитися на усвідомленні всіх вхідних думок та почуттів, приймати, але не реагувати на них. Цей процес отримав назву децентрації, спрямованої на звільнення людини від самокритики, румінації і дисфоричного настрою, що виникають як реакція на негативні моделі мислення.

МВСТ базується на багаторівневій теорії психіки за назвою «Взаємодіючі когнітивні підсистеми» (Р. Barnard, J. Teasdale, 1991). Ключовим положенням теорії є те, що психіка має декілька режимів, які відповідають за когнітивний і емоційний прийом та обробку нової інформації. Відповідно, схильність людини до депресії зумовлена мірою, якою вона базується лише на одному із режимів психіки, ненавмисно блокуючи інші. Два основні режими психіки – «діяти» та «бути». Перший режим – орієнтований на досягнення мети – активується тоді, коли людина усвідомлює відмінності між тим як є і тим, як має бути. Другий режим не спрямований на досягнення конкретних цілей, а зосереджений на прийнятті реальності, без потреби у її зміні. Центральним компонентом теорії є метакогнітивна обізнаність, тобто здатність людини відчувати негативні думки і почуття як психічні події, які проходять через розум, а не є її безпосередньою частиною. Особи із вираженою метакогнітивною обізнаністю здатні уникнути депресії і негативних моделей мислення у стресових життєвих ситуаціях. Метакогнітивна обізнаність по суті є здатністю до децентрації (вміння сприймати думки і почуття як нетривалі і об'єктивні явища свідомості). Згідно із даною теорією, психічне здоров'я пов'язане зі здатністю людини абстрагуватися від одного режиму і легко переключатися на інший. Основним у профілактиці рецидивів депресії є розвиток режиму «буття», що дозволяє стабілізувати емоційний стан особи. Згідно із іншими авторами МВСТ, які базувалися на техніках майндфулнесс медитації, лікування депресії і наркоманії насамперед полягає у зосередженості на теперішньому, а не на минулих чи прогнозованих майбутніх стресорах.

МВСТ програма – це групова інтервенція, яка триває 8 тижнів. Протягом них є тижневий курс, який триває дві години і один цілий день занять після п'ятого тижня курсу. Багато завдань виконуються поза очними зустрічами, коли учасники практикують усвідомлені медитації і культивують майндфулнесс у повсякденному житті.

Дослідження показали, що МВСТ програма є найбільш ефективною у роботі з особами, які мають в анамнезі щонайменше три або більше епізодів депресії. Результатом МВСТ є підвищення самоусвідомлення, децентрації, прийняття себе та оточуючих, а також зниження впливу на поведінку людини неадаптивних копінг-процесів.

Терапія прийняття та відповідальності (АСТ) – емпірично базована психологічна інтервенція, форма когнітивно-поведінкової психотерапії і клінічного бігевіорального аналізу (СВА), спрямована на зміну стратегій поведінки шляхом підвищення психологічної гнучкості. Створена у 1982 р., вона спочатку отримала назву «всебічне дистанціювання», але наприкінці 80-х рр. ХХ ст. її ефективність було емпірично доведено й змінено назву на сучасну.

Даний вид психотерапії виник у результаті емпіричних пошуків засобів підвищення ефективності терапії. Дослідження статистичних клінічних даних дозволило S.Haues з колегами зробити припущення, що психічний розлад і страждання є швидше правилом, ніж винятком в житті сучасної людини. У пошуках відповіді на питання, що робить людей особливо схильними до страждання, вчені прийшли до наступного висновку: в ході еволюції у людини розвинулася так звана «розумова машина», яка за рахунок своєї здатності розпізнавати проблему, шукати причину й усувати її, полегшила пристосування людини до навколишнього середовища. Це позитивно підкріплює поведінку, спрямовану на розв'язання проблем і гіпергенералізується, тобто переноситься на області, у даному випадку на область внутрішнього світу, де подібна стратегія не ефективна. Це призводить до уникнення почуттів, постійного копання в минулому або тривоги з приводу майбутнього задля запобігання негативних почуттів, що й власне, призводить до розвитку психічного розладу.

АСТ створена у контексті прагматичної філософії (функціонального контекстуалізму), базується на реляційній теорії фреймів (RFT) та універсальній теорії мови і пізнання. Базисна метафора контекстуалізму є поточна дія, зрозуміла в своїх структурно-функціональних деталях і у стосунках з тією системою, частиною якої вона є. Це читання книги, поїдання бутерброда, викладання в класі тощо. Такі події – конкретні практичні акти, які виробляються кимось у певних цілях у деякому контексті. «Контекст» в даному сенсі – це не просто фізичний, але історичний контекст – «контекст-як-історія», а не «контекст-як-місце». Використовуючи метафори, парадокси та експерименти, учасники терапії вчаться будувати ефективний контакт з думками, почуттями, спогадами і фізичними відчуттями, яких вони боялися і уникали. Це дозволяє їм змінити ставлення і прийняти ці явища, розвинути розуміння власних цінностей і почати практикувати поведінку, спрямовану на реалізацію бажаних змін.

В основі терапії лежить ідея прийняття переживань, що описуються як «важкі» або «негативні» і уважного спостереження за ними з метою створення дистанції по відношенню до таких переживань.

Мета терапії – навчити людину здатності прийняття, відпускання і готовності відчувати сильні почуття для досягнення важливих для неї цілей. При цьому слід розрізняти природні страждання (горе, страх невдачі, сумніви) і самотворені (що виникають внаслідок уникнення певних почуттів і думок), а також те, чи почуття насправді є, чи вони лише уявні, ймовірно небезпечні для життя людини.

У роботі з думками АСТ йде іншим шляхом, ніж КПТ: вона прагне не змінити нефункціональні думки, а спрямована на створення дистанції до них, так званий феномен дифузії.

Центральним моментом в АСТ є виявлення власних цінностей та прийняття зобов'язання реалізовувати їх у житті, незалежно від змінюваних думок і почуттів. При цьому необхідно розрізняти дії щодо втілення цінностей в життя і переслідування конкретних цілей (які можуть не досягатися або досягнення яких не призведе до очікуваного задоволення). Важливо також усвідомлення людиною механізмів, які перешкоджають реалізації її цінностей (орієнтація на очікування інших, уникнення через страх неуспіху, перебільшена залежність від почуттів, застрягання на пошуку причин і неприйняття неуспіху).

При неготовності взяти на себе відповідальність за поліпшення власного життя важливо відповісти на питання, які наслідки для життя матиме ця неготовність. Крокami, що допомагають в реалізації відповідальності, є створення внутрішнього помічника, формулювання конкретних цілей і дій, готовність відчувати негативні почуття (іноді зумисно протиставляти себе ними), готовність відмовлятися від негнучких думок, насамперед про свою нещасливість та жорстокість світу, розвиток здатності вибачати (відпускати) себе і інших.

Узагальнено модель АСТ-терапії можна представити у вигляді різнополюсної англomовної абрeвіатури: FEAR і АСТ.

На одному полюсі FEAR:

- **Fusion with your thoughts** (заплутаність думок);
- **Evaluation of experience** (оцінка досвіду);
- **Avoidance of your experience** (уникання власного досвіду);
- **Reason-giving for your behavior** (визначення причин своєї поведінки).

На іншому полюсі АСТ:

- **Accept your reactions and be present** (прийняття своїх реакцій, життя тут-і-тепер);

- Choose a valued direction (вибір ціннісного напрямку);
- Take action (вживання заходів, діяльність).

Даний вид терапії зазвичай використовує шість основних принципів, щоб допомогти учасникам розвивати психологічну гнучкість:

1. Когнітивна дифузія – навчання методам зниження тенденції матеріалізувати думки, образи, емоції і спогади.
2. Прийняття – розвиток навичок прийняття своїх думок без боротьби із ними.
3. Зв'язок із даним моментом – усвідомлення того, що відбувається тут і зараз, розвиток відкритості, допитливості та сприйнятливості.
4. Спостереження за собою – розвиток трансцендентного відчуття себе, безперервності свідомості, яке є незмінною.
5. Цінності – виявлення того, що є найважливішим для істинного «Я».
6. Вчинені дії – постановка цілей відповідно до цінностей та відповідальне їх досягнення.

АСТ застосовується для широкого кола проблем, таких як тривожні розлади, депресія, ПТСР, хронічні болі, розлади харчової поведінки. Модель добре адаптується для застосування в коучингу і бізнес-тренінгах.

Діалектична поведінкова терапія (DBT) – модифікована форма когнітивно-поведінкової психотерапії, розроблена наприкінці 70-х рр. XX ст. американським психологом М. Лінехан для лікування пацієнтів, які страждають на межові розлади особистості та осіб із хронічними суїцидальними тенденціями. Даний підхід допомагає зменшити ризик занадто інтенсивної емоційної реакції на стресові ситуації і знижує небезпеку суїцидальної, агресивної або аутодеструктивної поведінки (М.М.Linehan, Н.Е.Armstrong, А.Suarez, D.Allmon). Діалектична поведінкова психотерапія є одним з напрямків «третьої хвилі» поведінкової психотерапії. Вона називається «діалектичною», оскільки пацієнту пропонується усвідомити існування багато різних точок зору на ситуацію, яку він суб'єктивно сприймає, як «нестерпну» і «безвихідну». Завдяки діалектичному підходу до ситуації, пацієнт може спокійно зважувати всі «за» і «проти», а потім обирати той погляд на проблему, який дозволить йому поводитися найбільш ефективно. Слово «діалектична» в назві методу також підкреслює, що в ньому пацієнта навчають знаходити оптимальну лінію поведінки з допомогою зіставлення різних (іноді суперечливих) поглядів і думок.

DBT терапія поєднує стандартні когнітивно-поведінкові техніки емоційної регуляції та тестування реальності (здатність розрізняти психічні образи і зовнішні об'єкти, фантазію і зовнішню реальність) із поняття толерантності до дистресу, прийняття і майнфулнесу. Даний вид терапії є

першим експериментально доведеним ефективним засобом у лікуванні межових розладів особистості. Нині DBT успішно застосовується у контексті психологічної допомоги особам після черепно-мозкових травм, із розладами харчової поведінки та розладами настрою.

Оскільки головною проблемою пацієнтів, які страждають на межові розлади особистості, є емоційна нестійкість і дуже інтенсивні емоційні реакції на стрес, діалектична терапія охоплює розвиток певних навичок, що допомагають контролювати негативні емоції і поводитись оптимальним способом. До цих навичок відносяться:

Ні-судження – допомагає пацієнтові стати неупередженим спостерігачем того, що відбувається навколо нього, а також того, що відчуває він сам. Події та емоції сприймаються як факт, при цьому вони не оцінюються з точки зору «добре / погано» або «правильно / неправильно». Такий підхід дозволяє зменшити інтенсивність емоційної реакції на ситуацію, а також не відчувати провини або неповноцінності з приводу власної емоційної реакції на те, що відбувається.

Уміння описувати ситуацію в термінах не-суджень необхідно для того, щоб людина могла спокійно пояснити оточуючим, в чому полягає її проблема і що бажано зробити для її вирішення.

Залучення в дію – допомагає людині цілковито зосередитися на завданні, яке вона вирішує у конкретний момент.

Уміння фокусувати увагу на одному об'єкті – зменшує небезпеку виникнення надмірно інтенсивних емоцій і допомагає конструктивному підходу до проблеми.

Оцінка за критерієм ефективності – що пацієнтові слід робити, аби відчувати себе краще.

Самозаспокоювання – пацієнт ставить до себе дбайливо й доброзичливо, не виявляючи аутодеструктивних тенденцій.

Для полегшення запам'ятовування того, що слід робити в проблемній ситуації, в діалектичній терапії використовуються різні аббревіатури, за змістом пов'язані із завданням, яке пацієнт повинен вирішити.

Прийоми поведінки в стресових ситуаціях:

ACCCEPTS (метод допомагає пацієнтові використовувати прийоми відволікання у ситуації, яка викликає у нього занадто інтенсивні негативні емоції):

А – Активність: робити те, що приносить задоволення.

С – Допомогати іншим людям.

С – Порівнювати себе з людьми, які знаходяться в більш важкій ситуації або згадати власний минулий досвід подолання складніших проблем.

Е – Спробувати викликати у себе позитивні емоції, наприклад, використовуючи почуття гумору.

Р – Тимчасово відсторонитися від проблеми. Протягом деякого часу намагатися зайнятися чимось іншим.

Т – Змусити себе думати про щось, не пов'язане з проблемою.

С – Зайнятися чимось, що допомагає відчувати інші інтенсивні відчуття (наприклад, прийняти холодний душ).

IMPROVE (прийоми, які слід використовувати в інтенсивній стресовій ситуації):

І – Уявити приємний образ, що сприяє релаксації, або ж уявити, що проблема благополучно вирішилася.

М – Знайти сенс в своїх відчуттях.

Р – Для віруючих рекомендується використовувати молитву, а для невіруючих - промовляти «особисту мантру».

Р – Розслабити м'язи, глибоко дихати, використовувати «прийоми самозаспокоєння».

О – сконцентрувати увагу на тому, що людина робить у даний момент.

В – Спробувати ненадовго відволіктися і відпочити.

Е – Спробувати підбадьорити себе. Сказати собі «Я здатний впоратися з цією проблемою».

PLEASE MASTER (список прийомів, які сприяють фізичному та емоційному здоров'ю):

Р – У разі поганого самопочуття слід застосувати необхідні методи лікування.

Е – Слід дотримуватися здорової дієти і помірності в їжі.

А – Не вживати наркотичні засоби або ліки без призначення лікаря.

С – Уникати недостатнього або надлишкового сну.

Е – Фізичні вправи допомагають виробленню ендорфінів, що сприяють позитивним емоціям.

Навички ефективного спілкування – прийоми не специфічні для діалектичної терапії, вони також використовуються в інших терапевтичних методиках, призначених для розвитку комунікативних умінь.

DEARMAN (список прийомів, що використовуються для ефективності прохання):

Д – Опишіть вашу проблему.

Е – Висловіть, що Ви відчуваєте, і допоможіть співрозмовнику зрозуміти, чому Вам необхідна допомога.

А – Поводьтесь впевнено, чітко пояснюючи співрозмовнику, чого саме Ви хочете.

Р – Зміцніть Вашу позицію, вказавши, які позитивні наслідки матиме виконання Вашого прохання.

М – Сконцентруйте Вашу увагу на проблемі та ігноруйте все, що може Вас відволікти.

А – Намагайтеся здаватися впевненим в собі навіть якщо насправді Ви не впевнені в собі.

Н – За необхідності «торгуйтеся» для того, щоб прийти до зручного для Вас компромісу.

GIVE (ці прийоми допомагають підтримувати гарні стосунки з оточуючими):

G – Будьте ввічливим, не використовуйте вербальну або фізичну агресію, не забувайте про принцип не-судження.

I – Якщо співрозмовник говорить, виявляйте зацікавленість у його словах. Підтримуйте зоровий контакт, задавайте питання.

V – Покажіть співрозмовникові, що Ви розумієте його проблему і співчуваєте йому (за допомогою слів, виразу обличчя і жестів).

E – Під час розмови залишайтеся спокійні, посміхайтесь, використовуйте гумор.

FAST (цей набір прийомів допомагає людині зберігати самоповагу у проблемній ситуації):

F – Будьте справедливі до себе і до співрозмовника.

A – Не вибачайтесь більше одного разу, якщо Ви вчинили неправильно.

S – Не відмовляйтесь від своєї системи цінностей і від того, у що Ви вірите. Не дозволяйте іншим людям змушувати Вас робити те, що не відповідає вашим моральним цінностям.

T – Не говоріть неправди. Брехня не тільки шкодить взаєминам, але і зменшує Вашу повагу до самого себе

Етапи терапії:

На першому етапі необхідно усунути патерни поведінки, які становлять загрозу для життя пацієнта (суїцидальної або аутодеструктивної поведінки), а також установки, що перешкоджають проведенню психотерапії і знижують якість життя пацієнта. На цьому етапі терапевт також прагне покращити поведінкові навички пацієнтів.

Другий етап призначений для поліпшення стану пацієнта, після того, як він подолав важкі порушення поведінки, але тим не менш, знаходиться в стані

«тихого відчаю». На цій стадії особлива увага приділяється проблемам, пов'язаним із травматичними подіями, колись пережитими пацієнтами.

Третій етап зводиться до вирішення пацієнтом за допомогою терапевта проблем повсякденного життя.

Метою четвертого етапу є подолання почуття неповноцінності і розвиток здатності відчувати постійну задоволеність життям.

Натепер організацією навчання фахівців та супервізії із діалектичної поведінкової терапії займається Society for Dialectical Behaviour Therapy (<https://www.sfdbt.org/>).

Деактивація внутрішньої напруги (MDT) – психотерапевтичний підхід, спрямований на зміну дисфункціональних емоцій, не адаптивних форм поведінки і когнітивних процесів шляхом систематичного виконання низки психокорекційних процедур. MDT-методологія розроблена американським психологом J. A. Arpsche на основі теорії когнітивних модусів А. Бека. Даний підхід складається із ключових елементів когнітивно-поведінкової терапії, діалектичної поведінкової терапії, терапії прийняття та відповідальності, майндфулнесс і буддійської медитації. Автори підходу доводять ефективність його застосування у психокорекції численних підліткових розладів, опозиційних розладів у молоді та розладів, пов'язаних із проявом фізичної агресії, ПТСР, сексуальних девіацій у дорослих.

MDT-методологія включає контрольний лист, клінічний аналіз випадку концептуалізації і дотримання ключових принципів оцінки MDT у Керівництві із MDT для професіоналів. Проводити MDT-терапію може лише сертифікований фахівець, який постійно удосконалює свої знання на курсах MDT і надає допомогу під супервізією досвідченішого психолога.

Планування та реалізація MDT ґрунтується на процедурі систематичної оцінки, спрямованої на виявлення, уточнення і формулювання основних переконань → страхів → думок і почуттів → послідовності поведінки. Насамперед проводиться напівструктуроване клінічне інтерв'ю з метою формування основи подальшого психометричного тестування і психотерапевтичної роботи. Напівструктуроване інтерв'ю містить питання про сім'ю, випадки токсикоманії, медичної бездоглядності, фізичного і сексуального насильства, освітніх, емоційних, поведінкових та міжособистісних проблем. Також з'ясовуються очікування щодо лікування і готовності до співпраці.

Потім за опитувальником сили страху (Strength of Fears Questionnaire), який складається із 60 пунктів, кожен з яких оцінюється за 4-х бальною шкалою, визначаються основні страхи людини: особистісні реактивно-екстернальні (стосуються інших), особистісні реактивно-інтернальні (стосуються власного «Я»), середовищні, фізичні та страх насильства. Вважається, що у випадку психотравми, особливо виразними будуть страхи саме у категорії, до якої відноситься психотравма. Другою методикою, яку

заповнює людина є опитувальник базових переконань (Compound Core Beliefs Questionnaire)⁷, який складається із 96 пунктів, що оцінюються за 4-х бальною шкалою. Опитувальник спрямований на визначення психологічних особливостей особи та ймовірних «мішеней» для психотерапії. Окреслені методики використовуються для заповнення терапевтом контрольних листів Triggers, Fears, Avoids, and Compound Core Beliefs Correlation (TFAB) і Conglomerate of Beliefs and Behaviors (COBB). Ситуаційний аналіз пов'язує проблемні переконання, страхи і поведінку з тригерами, щоб визначити процеси, що мають бути деактивовані. Форма TFAB дозволяє пов'язати тригери зі страхами базовими переконанням людини, натомість форма COBB пов'язує кожне глибинне переконання із певною поведінкою. Після визначення базової проблеми, терапевт вносить дані у Functional Treatment Development Form (FTDF) – форму, необхідну для реєстрації особливостей психотерапевтичного процесу і його результатів. На противагу негативним, руйнівним переконанням окреслюються позитивні альтернативні переконання, компенсаторні стратегії, які підкріплюються шляхом процесу валідизації – висвітлення – перенаправлення (VCR).

Валідизація – висвітлення – перенаправлення (VCR) функціонально альтернативних переконань відрізняє MDT від інших когнітивно-поведінкових підходів. Під час валідизації терапевт досліджує часину істини у сприйманнях або переконаннях клієнта і розглядає їх як відповіді, адекватні його життєвому досвіду. У висвітленні зміст відповідей клієнта приймається та заохочується. Під час перенаправлення терапевт схиляє клієнта до прийняття альтернативних переконань і мотивує його на досягнення позитивних життєвих цілей.

На початкових етапах MDT-терапії використовуються техніки уяви та релаксації для фасилітації процесів мислення, а потім учасники навчаються тому, як збалансувати свої сприймання, інтерпретацію інформації і внутрішні стимули. Техніка уяви використовується для зменшення зовнішньої емоційної дисрегуляції, яка зумовлює агресію, негативне ставлення до себе тощо. Окрім власне бегевіорального, MDT-терапія містить й психодинамічний компонент. На думку N. Calleja (2014), це виявляється насамперед у дослідженні поведінки не тут-і-тепер, а травматичних переживань дитинства. Відповідно оцінювати означений підхід як поведінковий неможливо.

Майндфулнесс-релаксація – підхід, що використовує дихальні вправи, керовану уяву та інші релаксаційні техніки задля зниження стресової напруги.

5-ти хвилина релаксація (Guided Mindfulness Meditation- 5 minutes of Relaxation)

10-ти хвилинна медитація (Mindfulness Meditation - Guided 10 Minutes)

15-ти хвилинна медитація (Mindfulness Meditation - Quick 15 Min Stress Relief Version)

⁷ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.504.4690&rep=rep1&type=pdf>

Медитація для зменшення тривоги та стресу (Mindfulness Meditation to help Relieve Anxiety and Stress).

Вправи на релаксацію та самоусвідомлення

Вправа «Гра з піском». Учасники уявляють, що вони набирають у руки пісок (вдихають повітря). Міцно стискають пальці в кулак і утримують пісок руками (затримують дихання). Висипають пісок, повільно розтискаючи пальці (видихають повітря).

Вправа «Море». Учасники сидять в колі. Звучить спокійна музика. Ведучий: «Зараз ми поїдемо відпочивати на море. Сядьте зручніше і заплющте очі. Ви знаходитесь на пляжі. Яскраве сонечко своїм лагідним промінням торкається ваших ніг, нижньої частини тулуба, грудей, спини, плеч, шиї, обличчя, голови. Вам приємно слухати шум моря. Ваше тіло наповнюється силою і ви хочете продовжити працювати в групі. Посміхніться і відкрийте очі».

Вправа «Повітряна кулька». Уявіть собі, що у ваших грудях знаходиться повітряна кулька. Вдихніть через ніс і повністю заповніть легені повітрям. Видихніть його ротом і відчуйте, як воно виходить з легень. Повторюйте, не поспішаючи. Дихайте та уявляйте, як кулька наповнюється повітрям і стає все більшою та більшою. Повільно видихніть ротом, ніби повітря тихенько виходить з кульки. Зробіть паузу і порахуйте до десяти. Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Затримайте його, порахуйте до 3-х, уявляйте при цьому, що кожна легень — це надута кулька. Видихніть. Відчуйте, як тепле повітря проходить через легені, горло, рот. Повторіть 3 рази, вдихаючи та видихаючи повітря. Зупиніться та відчуйте, що ви сповнені енергії, а все напруження зникло.

Вправа «Веселка». Зручно сядьте, заплющте очі протягом 1-2 хвилини уявляйте легку, чарівну веселку, прекрасну гору барв і себе —у спокійному, приємному, розслабленому стані. Ви відпочиваєте. Вас поступово заповнює почуття спокою, розслаблення... Роздивіться уважно всі кольори веселки. Які кольори ви бачите? Зафіксуйте кожний колір. Відчуйте, як зміна кольорів (червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, голубий синій, фіолетовий) дає можливість радіти вашим душі та тілу. Відчувши повний спокій і задоволення, зафіксуйте цей стан. Рухаючись у зворотному напрямку, на слові «один» розплющте очі (п'ять – чотири – три – два - один).

Тренінг профілактики професійного вигорання

Вперше проблема «емоційного вигорання» була окреслена Х. Фрейденбер у 1974 році при дослідженні медичних працівників, з того часу вона набула популярності серед дослідників. Зокрема, подальше вивчення вказаного стану проводилось психологами Маслач і Джексон (1981), котрі охарактеризували його як емоційне спустошення. На думку В.В. Бойко (2004)

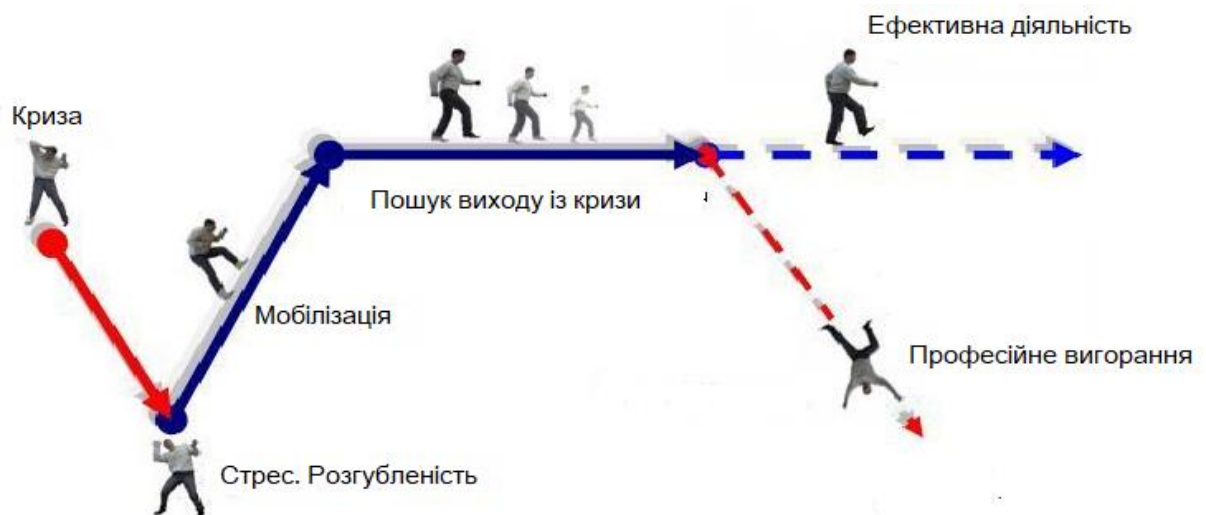
емоційне вигорання є формою професійної деформації особистості та складає вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повної чи часткової відсутності емоцій у відповідь на певні психотравмуючі впливи. Емоційне вигорання – це динамічний процес, що виникає поетапно у відповідності із механізмом розвитку стресу.

У пострадянській науковій літературі власне поняття «вигорання» практично не вживається. Натомість поширеними є такі терміни як «синдром психічного вигорання» (О. Рибніков), «синдром професійного вигорання» (Н. Водопьянова), «синдром особистісної (професійної) деформації» (Г. Абрамова, Ю. Юдчиц), «емоційне згорання» (Л. Дьоміна, І. Ральнікова), «синдром емоційного згорання» (В. Бойко; М. Амінов), «синдром емоційного перегорання» (В. Від, О. Лозинська), «феномен психічного вигорання» (Л. Вайнштейн), «синдром емоційного вигорання» (Г. Макарова), «психічне вигорання» (А. Рукавішников; В. Орел).

До 1980-х років поняття «вигорання» використовувалося переважно у сфері бізнесу та стосувалося відсутності мотивації до виконання професійної діяльності й низького рівня продуктивності, при цьому емоційні складові поняття, окреслені згодом, до уваги не бралися. Протягом 1980 – початку 1990-х років дослідження вигорання проводилися поза концептуальними моделями та стосувалися виключно професій типу «людина-людина» (вчителів, медичних сестер, лікарів, соціальних працівників і поліцейських), тобто людино-центрованих фахівців, орієнтованих на досягнення соціально важливих, часто ідеалізованих цілей. Представники цих професій часто працюють позанормово, витрачаючи багато емоційної, розумової й нерідко фізичної енергії для допомоги користувачам їхніх послуг.

Варто зазначити, що у радянській психології термін «вигорання» не набув поширення, оскільки згідно ідеологічним установкам, що панували за часів комуністичної влади, особистість «радянської людини» незламна і не може «вигоріти». Поняття «burnout» перекладалося як «емоційна слабкість», «психологічне виснаження», «вигорання емоцій», тобто акцентувалося лише на одному із аспектів зарубіжного поняття «вигорання», а поширене й нині поняття «професійне вигорання» підкреслює лише результат – погіршення працездатності, упускаючи головне – деформацію особистості професіонала. В.В.Бойко виділив наступний ряд зовнішніх і внутрішніх чинників, що провокують емоційне вигорання. Група організаційних (зовнішніх) факторів, куди включаються умови матеріального середовища, зміст роботи й соціально-психологічні умови діяльності, є найбільш представницькою в області досліджень емоційного вигорання: хронічна напружена психоемоційна діяльність: така діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, із цілеспрямованим сприйняттям пацієнтів і впливом на них;

дестабілізуюча організація діяльності: основні її ознаки – нечітка організація й планування праці, недолік устаткування, погано структурована й розпливчата інформація; підвищена відповідальність за виконуючі функції та дії: лікарі працюють у режимі зовнішнього й внутрішнього контролю; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності: визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, у системі "керівник – підлеглий", і по горизонталі, у системі "колега – колега"; психологічно важкий контингент, з яким має справу лікар – це пацієнти та їхні родичі. До внутрішніх факторів, що сприяють емоційному вигоранню, зокрема лікарів, В.Бойко відносить наступні фактори: схильність до емоційної ригідності: тобто, емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає частіше у емоційно стриманих, негнучких, менш реактивних педагогів, які схильні до самозвинувачень, не володіють навичками компромісної поведінки.



Важливу роль у виникненні синдрому емоційного вигорання відіграє факт психологічного неприйняття людиною обраної професії, коли її вибір здійснено під впливом обставин, відсутні прагнення до самореалізації, а професійне самовизначення виявляється в неусвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти.

До тренінгу учасники заповнюють Опитувальник якості професійного життя (Див. Додаток), таким чином тренер знатиме особливості професійного функціонування кожного учасника тренінгу і на індивідуальних консультаціях повідомить кожного про його результати.

Сесія 1. Розвиток самоусвідомлення

Вправа 1. Що означає для вас «психічне здоров'я»?

Група розбивається на підгрупи по 2-3 учасника в кожній, які, порадившись, письмово повинні дати відповіді на наступні запитання:

- 1) Як ви розумієте поняття «психічне здоров'я»?
 - 2) Чому людина сама відповідальна за стан свого психічного здоров'я?
 - 3) Як психічне здоров'я педагога впливає на його учнів чи студентів?
 - 4) Як психічне здоров'я педагога впливає на його найближче оточення (насамперед на сім'ю)?
 - 5) Чому психічне здоров'я важливе для професійної діяльності педагога?
- Після того, як всі відповіді записані, один із представників мікрогрупи розповідає про свої визначення на великому колі. Визначення обговорюються і доповнюються представниками інших мікрогруп.

Вправа 2. Обговорення критеріїв психічного здоров'я.

Учасникам у мікрогрупах пропонується визначити критерії психічного здоров'я та ранжувати їх за рівнем важливості кожного з них для професійної діяльності педагога. Потім на великому колі обговорюються результати роботи кожної мікрогрупи.

Інформація для тренера.

Психічне здоров'я – це повноцінний розвиток і злагоджена робота всіх психічних функцій, стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів, що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності. Основним показником наявності психічного здоров'я, на думку дослідниці, являється внутрішня цілісність, структурних компонентів особистості, гармонічна взаємодія з соціумом, рух до самоактуалізації

Складові психічного здоров'я:

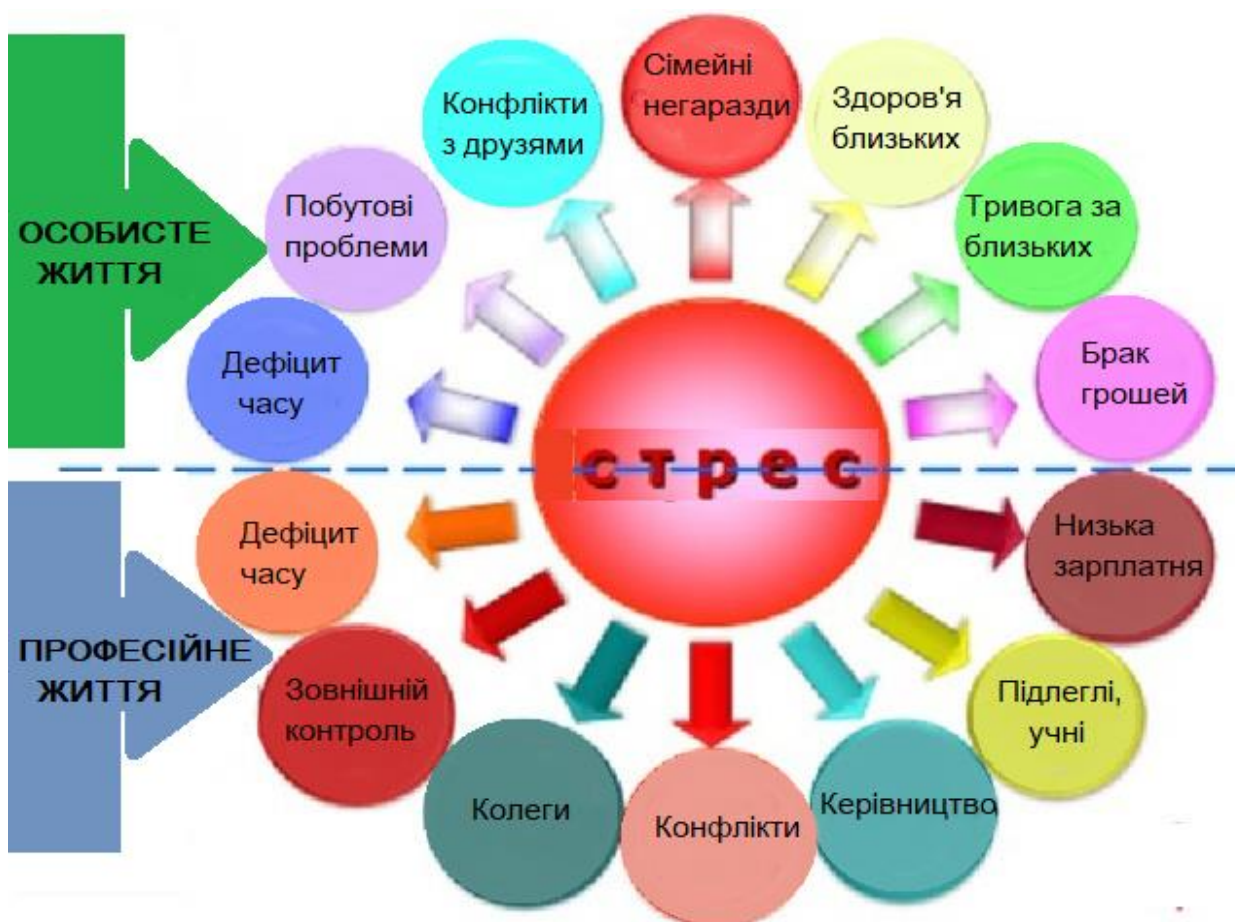
1. Першою і найважливішою складовою є прийняття себе як людини, гідної поваги.
2. Уміння людини підтримувати позитивні, теплі, довірчі стосунки з іншими.
3. Автономність і автентичність – щирість, відкритість, незалежність і здатність людини самотійно свою поведінку, не чекаючи схвалення або оцінки себе з боку оточуючих, свобода від упереджень, стереотипів і забобонів.
4. Екологічна майстерність – здатність людини активно вибирати і створювати власне оточення, яке відповідає її психологічним умовам життя.
5. Наявність мети в житті, цілеспрямованість – упевненість в наявності мети і сенсу життя, а також діяльність, спрямована на досягнення цієї мети.
6. Самовдосконалення – реалізація власного потенціалу, відкритість новому досвіду.

В якості критеріїв психічного здоров'я виділяють: оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), урівноваженість, моральність

(чесність, совісність й ін.), адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, невразливість (уміння звільнятися від прихованих образ), відсутність ліні, незалежність, безпосередність (природність), відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, толерантність, самоповага, самоконтроль

Вправа 3. Інформаційний блок.

Тренер доповнює результати роботи учасників щодо визначення психічного здоров'я, його складових і критеріїв, а також пояснює, чому педагоги входять до групи ризику стосовного стресів і професійного вигорання.



У **ТОП-5** професій, представникам яких загрожує емоційне вигорання - вчителі, медики, банкіри, соціальні працівники та продавці.

До професійних факторів ризику відносять "допомагаючі", альтруїстичні професії (лікарі, медичні сестри, вчителі, соціальні працівники, психологи, священнослужителі). З високим ризиком вигорання є робота з важкими хворими (геронтологічними, онкологічними пацієнтами, агресивними і суїцидальними хворими, пацієнтами з залежностями). Останнім часом синдром вигорання виявляється і у фахівців, для яких контакт з людьми взагалі не характерний (програмісти).

Вправа 4. Види стресу

У мікрогрупах учасники характеризують позитивний, допустимий (прийнятний) і токсичний стреси. На великому колі учасники на відповідних колах, що позначають стреси, пишуть їх узагальнені визначення.



Прискорене серцебиття, напруга в м'язах, пітливість, характеризується позитивними емоціями.



Сильні тимчасові стресові реакції, переживання переважно негативних емоцій, за умов існування соціальної підтримки, яка мінімізує негативний вплив стресу на організм людини.



Тривалий стрес за відсутності адаптивних копінгів і соціальної підтримки.

Вправа 5. «Хто Я? і чому обрав професію педагога?»

Вправа виконується індивідуально з подальшим обговоренням на великому колі. Для полегшення роботи можна використати опитувальник Куна-Макпартленда.

Вправа 6. Інформаційний блок «Стилі прив'язаності та гармонійні міжособистісні стосунки»

Теорія прив'язаності була розроблена психоаналітиком Джоном Боулбі (1907-1990) на основі робіт дитячого психоаналітика Дональда Віннікотта.

Стиль прихильності визначає нашу думку про:

- самого себе ("я досить цінний і гідний любові" або ж "я не цінний і не гідний любові інших людей"),
- інших людей ("я можу покластися на інших людей, довіряти їм", "люди чуйні до моїх потреб, приймають мене" або ж "інші люди нечуйні і їм не можна довіряти"),
- світ в цілому ("світ сповнений можливостей" або "світ небезпечний"), а також те, як ми ставимося до людей, як будемо свої відносини з ними і як реагуємо на події у своєму житті.

Учасники тренінгу заповнюють **Опитувальник міжособистісних стосунків** (див. Додаток). Після самостійної обробки результатів, обговорюються чотири стилі прив'язаності.

Згідно з теорією прив'язаності Дж. Боулбі розрізняють чотири стилі прив'язаності: надійний, тривожний, уникаючий-нехтуваний, тривожний-уникаючий.

Особи з **надійним стилем прив'язаності** відкриті та щирі, не бояться виражати свої почуття, позитивно сприймають свої романтичні стосунки, зазвичай задоволені шлюбом і взаємодією з іншими, не бояться емоційної близькості; у дитинстві вони виховувалися в гармонійних родинах в атмосфері емоційної і фізичної захищеності, отримували адекватний зворотний зв'язок від дорослих. Цей стиль формується, якщо значущі дорослі не тільки (і не стільки) оперативно задовольняють потреби своїх дітей, а й розмовляють з ними, приділяють чимало часу на ігри і емоційне спілкування. В результаті дитина переживає радість зустрічі з об'єктом прихильності, коли розлука закінчується. При цьому перевага віддається не кому завгодно, а саме найбільш значущим (насамперед батькам). Цей стиль прив'язаності сприяє зародженню базової довіри до життя, що базується на впевненості, що значимий дорослий десь поруч, в разі необхідності обов'язково прийде і тому з дитиною нічого страшного статися не може. Класичним прикладом надійного стилю є бажання дорослої людини у випадку виникнення у неї проблем, зателефонувати батькам, які хоча й не допоможуть, але однозначно підтримають словом.

Особи з **тривожним стилем прив'язаності** характеризуються прагненням дуже сильної емоційної близькості з партнером, вони невпевнені у собі, схильні до ревнощів, постійно прагнуть отримати від партнера підтвердження почуттів («Ти точно мене кохаєш?»), а це у свою чергу, може привести до появи залежності і ненасиченості потреби в близьких стосунках. Цей стиль розвивається, якщо об'єкт прихильності виявляється часто недоступним дитині - особливо в моменти, коли цей об'єкт особливо необхідний (зокрема у підлітковому віці). В результаті у дитини формується високий рівень тривожності. Вона сильно страждає під час розлуки зі значимим дорослим, але при цьому навіть поява дорослого часто не в змозі заспокоїти дитину, дитина буквально «приклеюється» до дорослого, замість того щоб пограти з ним. Якщо такий стиль спілкування зберігається в дорослому стані, то люди мають труднощі в зав'язуванні і підтримці відносин. Вони можуть бути схильні як до залежності, так і до недовіри до своїх партнерів - все це негативно позначається на збереженні стосунків, припинення яких переживається надзвичайно болісно.

Особам з **уникаючим-нехтуваним стилем прив'язаності** властива підкреслена незалежність, їм неприйнятний високий ступінь близькості, найчастіше вони самодостатні, так як їх внутрішня робоча модель наповнена позитивним змістом по відношенню до себе і негативним по відношенню до інших, саме це зумовлює деяку відчуженість в міжособистісних стосунках; такий тип прив'язаності має захисний характер, відзначається тенденція до

придушення і приховування своїх емоцій і почуттів. Такий стиль прихильності формується у дітей, якщо значущі дорослі послідовно відкидають або ігнорують їх потреби. Результатом буде те, що такі діти будуть байдужими до того факту, присутній або відсутній об'єкт їх прихильності, вони діти все менше шукають контакту зі значимими дорослими або турботи з їхнього боку. У більш запущених випадках діти намагатимуться уникати контактів з цими дорослими - особливо після розлуки, аж до ігнорування цих дорослих, при цьому нерідко вони будуть готові віддати перевагу зовсім незнайомій людині, а не своєму об'єкту прихильності.

Особи із **тривожно-уникаючим стилем прив'язаності** у дитинстві стали жертвами різного роду насилля (від емоційного нехтування до фізичних покарань), їм складно бути люблячими і відкритими, незважаючи на прагнення до близькості. Цей стиль формується коли поведінка батьків або інших значущих дорослих настільки непослідовна (в силу чи психічного розладу, алкоголізму, наркоманії або характерологічних розладів), що викликає в дитині в різний час в схожих ситуаціях то страх, то почуття турботи з їхнього боку, тоді дитина замість базового почуття безпеки і впевненості починає відчувати невпевненість і не знає, що її чекає у відповідь на плач або посмішку. В результаті дитина починає плутатися в своїх очікуваннях і прогнозах щодо реакції значущих дорослих, не в змозі виробити чіткої моделі власної поведінки. Звідси - непередбачуваність її реакцій на дії об'єктів прихильності, спектр яких простирається від страху до агресії, від депресивних афектів до емоційної порожнечі і холоду. Поведінка може відрізнятися руховими стереотипами або застиганням. У даному випадку в дорослості бажання віддалитися продиктовано страхом бути відкинутим, а також дискомфортом від емоційної близькості; вони не тільки не довіряють партнерові і бачать його в негативному світлі, але і себе не вважають гідними позитивного ставлення партнера.

Вправа 7. Обговорення 10 принципів виховання Януша Корчака

1. Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти або такою, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою.
2. Не вимагай від дитини плати за все, що ти для неї зробив. Ти дав їй життя, як вона може віддячити тобі? Вона дасть життя іншому, той — третьому, і це незворотний закон вдячності.
3. Не зганяй на дитині свої образи, щоб у старості не їсти гіркий хліб. Бо що посієш, те й зійде.
4. Не стався до проблем дитини зверхньо. Життя дане кожному під силу, і будь упевнений, дитині воно важке не менше, ніж тобі, а може бути, і більше, оскільки у неї немає досвіду. Не стався до проблем дитини зверхньо. Життя дане кожному під силу, і будь упевнений, дитині воно важке не менше, ніж тобі, а може бути, і більше, оскільки у неї немає досвіду.
5. Не принижуй!

6. Не забувай, що найважливіші зустрічі людини - це її зустрічі з дітьми. Звертай більше уваги на них - ми ніколи не можемо знати, кого ми зустрічаємо в дитині.
7. Не муч себе, якщо не можеш зробити щось для своєї дитини, просто пам'ятай: для дитини зроблено недостатньо, якщо не зроблено все можливе.
8. Дитина - це не тиран, який заволодіває всім твоїм життям, не тільки плід від плоті і крові. Це та дорогоцінна чаша, яку Життя дало тобі на зберігання і розвиток творчого вогню. Це розкріпачена любов матері і батька, у яких буде рости не «наша», «своя» дитина, але душа, дана на зберігання.
9. Умій любити чужу дитину. Ніколи не роби чужій дитині те, що не хотів би, щоб робили твоїй.
10. Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, невдахою, дорослою. Спілкуючись з нею – радій, бо дитина – це свято, яке поки що з тобою.

Вправа 8. Обговорення Моделі прив'язаності дорослих

Виділяються чотири можливі комбінації ставлення людини до себе та інших людей (Я-хороший/поганий; Інші люди-хороші/погані), відповідно кожна ячейка означає один із чотирьох стилів прив'язаності.

Ячейка 1 – надійний або безпечний стиль прив'язаності (людина відчуває себе у безпеці, любленою, вона щира у вираженні своїх емоцій, добре комунікує з іншими, має високий рівень рефлексії).

Ячейка 2 – тривожний стиль або стиль меншовартісності при позитивному ставленні до інших людей, самооцінка такої людини формується виключно під впливом інших, вона постійно сумнівається у своїй потрібності, значимості боїться бути нехтуваною та опинитися у соціальній ізоляції.

Ячейка 3 – стиль меншовартісності у поєднанні із впевненістю у недобррозичливості інших людей (уникаючий-нехтуваний стиль), виявляється в уникнанні близьких міжособистісних взаємин, недовірі до людей, невмінні будувати з ними стосунки.

Ячейка 4 – стиль позитивного самоставлення при вираженій недовірі іншим людям (уникаючий-нехтуваний стиль), виявляється у підкресленій незалежності і невразливості, демонстрації байдужого ставлення до міжособистісних стосунків, що насправді є захистом від можливих розчарувань.

		МОДЕЛЬ "Я" (залежність)	
		Позитивна (низька)	Негативна (висока)
МОДЕЛЬ "ІНШІ" (уникнення)	Позитивна (низька)	БЕЗПЕКА Комфорт при близьких стосунках і автономії	ТРИВОГА Стурбованість стосунками
	Негативна (висока)	ВІДЧУЖЕННЯ Заперечення тісних стосунків, надмірна незалежність	СТРАХ, ПАНІКА Страх близьких стосунків, соціальна ізоляція

Домашнє завдання: Регуляція емоцій

- 1) Написати відомі вам способи саморегуляції, що допомагає впоратися із складними життєвими ситуаціями, проблемами в сім'ї та на роботі.
- 2) Заповнити опитувальник труднощів емоційної регуляції, обробити результати та визначити свій стиль емоційної регуляції, охарактеризувати як він виявляється у вашому повсякденному житті.

Сесія 2. Розвиток навичок розуміти інших людей

Вправа 1. Обговорення домашнього завдання

На великому колі учасники розповідають про результати самооцінки за Опитувальником труднощів емоційної регуляції та визначають: 1) стратегії цілеспрямованої поведінки, 2) стратегії розпізнавання позитивних і негативних емоцій, 3) стратегії реагування на власні негативні емоції та емоції інших людей.

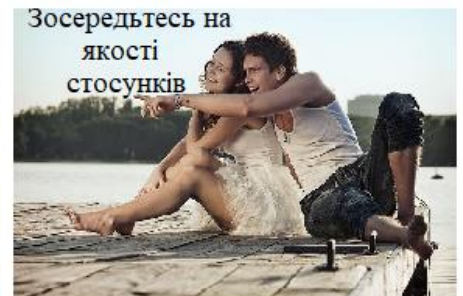
Вправа 2. Гармонійні міжособистісні стосунки

Учасники діляться на три групи. Перша характеризує гармонійні РОДИННІ (подружні і батьківсько-дитячі) стосунки, друга – гармонійні ПРОФЕСІЙНІ стосунки, третя – гармонійні ІЗ СУСІДАМИ, ДАЛЕКИМИ РОДИЧАМИ. На великому колі учасники обговорюють результати виконання вправи, акцентуючи саме на тому, що робить ці стосунки гармонійними (здоровими), що спільного у всіх видах стосунків.



Інформація для тренера.

Міжособистісні стосунки – це важливий аспект щасливого і повноцінного життя. Вони стають джерелом підтримки в моменти сумнівів, а спільні зусилля надихають нас на нові звершення. Більш того, вони задовольняють базову людську потребу бути своїм у значущому колективі. Для здорових міжособистісних відносин необхідні час, досвід, а також увага до себе і потреб оточуючих.



Знайомтесь з людьми. Люди – істоти соціальні за своєю природою, навіть інтроверти. Так, щоб побудувати здорові відносини з іншими людьми, з ними потрібно спочатку познайомитися і почати спілкуватися. *Знаходьте причини для нових знайомств.* Виходьте з будинку. Заходьте в кафе.

Подорожуйте. Відвідуйте концерти і вистави. *Знаходьте зустрічі за інтересами.* У вашому місті напевно є групи людей, які поділяють ваші інтереси і погляди. Використовуйте інтернет, щоб дізнатися, де вони збираються і як проводять вільний час. *Приймайте пропозиції.* Не відмовляйтеся від запрошень знайомих, співробітників, рідних і друзів. Погоджуйтеся на вечерю в п'ятницю, підіть у турпохід на вихідних, відвідайте танцювальний виступ доньки вашої подруги. Суть заходу не має особливого значення, погоджуйтеся, якщо такі плани не заважають виконувати повсякденні зобов'язання.

Поважайте відмінності. Поважаючи різноманіття, ми шанобливо ставимося до права людей відрізнятися від нас, створюємо можливості для безпечних, змістовних і плідних відносин. Дізнайтеся більше про іншу культуру або релігію, відвідавши службу в храмі. Беріть участь у волонтерській діяльності, допомагайте людям, які відрізняються від Вас і потребують підтримки. Подорожуйте в інші країни і шанобливо ставитеся до місцевих звичаїв. Дивіться документальні фільми про різні культури і різні куточки земної кулі.

Зосередьтеся на якості стосунків. Якісні міжособистісні стосунки характеризуються близькістю, повагою, спільністю поглядів і турботою, такі відносини не тільки покращують психічний стан, а також сприяють зміцненню фізичного здоров'я. *Проводьте час разом, ходіть на прогулянки, подорожуйте, разом виконуйте хатні справи і просто спілкуйтеся.*

Зміцнюйте довіру. Довіра – це важлива складова здорових стосунків. Важко зблизитися з людиною, поряд з якою ви не відчуваєте себе в безпеці. Покажіть, що вам можна довіряти, визнайте помилки, поведіться гідно і будьте відкриті в спілкуванні. Прагніть спілкуватися з людьми, які ведуть себе так само. Якщо ви не готові нести відповідальність за свої вчинки і перекладаєте вину на інших, то люди не зможуть довіряти вам. Завжди визнайте помилки і будьте щирі. Завжди виконуйте обіцянки. Вчасно приходите на зустрічі з друзями і виконуйте роботу в обумовлені терміни. Говоріть щиро і будьте послідовні. Ваші слова не повинні розходитися з діями. Довіра виникає між людьми поступово. Її необхідно заслужити, особливо в разі проблем у минулому.

Будьте турботливі і уважні до людей. Доброта проявляється не в подарунках і знаках уваги, а в повсякденному ставленні. У конфліктній ситуації не просто залишатися спокійним. Утримайтеся від бажання кричати, звинувачувати і обзиватися або тиснути на больові точки. Замість цього постарайтеся пояснити причини свого гніву і образи.

Вирішуйте протиріччя конструктивно. Конфлікти неминучі навіть між однодумцями. У моменти розладів ми нерідко вимовляємо слова і робимо вчинки, що суперечать нашим поглядам і переконанням. Уникайте агресивних жестів і лайливих слів. Запитуйте, якщо щось незрозуміло, не ображайте

співрозмовника і не переходите на особистості, поважаєте чужі погляди і право іншої людини на власну думку.

Вправа 3. Трикутник Карпмана і його роль у міжособистісних стосунках

Учасники переглядають відео на кшталт:

<https://www.youtube.com/watch?v=3ehzPiaCrF4> (інформаційне відео)

<https://www.youtube.com/watch?v=b01QsNvdwTs> (приклад фрагмент з фільму "Любов і голуби")

Обговорення: Яку стратегію зазвичай використовує педагог у своїй діяльності? Які переваги та недоліки даної стратегії? Що буде, яке педагог змінить свою стратегію? Один із учасників розповідає ситуацію з своєї педагогічної діяльності та розподіляє між іншими учасниками ролі трикутника Карпмана, згідно з якими вони демонструють динаміку даної ситуації. Результати рольової гри обговорюються на великому колі.

Інформація для тренера.

Трикутник Карпмана – психологічна і соціальна модель взаємодії між людьми у транзактному аналізі, типовий зв'язок трьох основних проблемних ролей у людських стосунках, вперше описаний Стівеном Карпманом в 1968 році.

Все різноманіття ролей, що лежить в основі ігор, в які грають люди (за Е.Берном), може бути зведене до трьох основних - Переслідувача винних, Жертви переслідування і Рятівника.

Трикутник, в який об'єднуються ці ролі, символізує їх зв'язок і постійну зміну. Спілкування в межах цього трикутника – дуже ефективний спосіб не брати відповідальність за свої вчинки і рішення, а так само в нагороду за це отримувати сильні емоції і право не вирішувати свої проблеми (так як у них винні інші). Переслідувач вважає що в усьому винна Жертва, про що він і повідомляє, або їй самій, або Рятівнику. Жертва вважає, що винен Переслідувач, і це їй дозволяє жалітися на власну долю, й шукати того, хто б її врятував, щоб на час перетворитися в Переслідувача. Рятівник шукає, кого б врятувати, перевівши зі стану Жертви у стан Переслідувача.



Кожній з ролей відповідають властиві лише їй почуття.

У **Переслідувача** найголовніша емоція *праведне обурення*. У **Жертви** – внутрішня *Суєта, паніка*. У **Рятівника** – *жалість, почуття обов'язку и відповідальності за іншу людину*.

Типові почуття, які переживають учасники подій.

Жертва	Рятівник	Переслідувач
<ul style="list-style-type: none">• Примус• Безсилля• Нікчемність• Заплутаність• Розгубленість• Образливість• Жалість до себе• Безпорадність	<ul style="list-style-type: none">• Жалість• Бажання допомоги• Відчуття власної переваги над Жертвою• Компетентність• Поблажливість• Почуття всемогутності• Самовпевненість• Неможливість відмовити• Співчуття• Відповідальність	<ul style="list-style-type: none">• Відчуття власної правоти• Відчуття благородного обурення і праведного гніву• Бажання покарати порушника• Бажання відновити справедливості• Ображене самолюбство• Азарт полювання• Роздратування на жертву і рятівників

В умовах трикутника, рятівник – це не той, хто допомагає комусь у надзвичайній ситуації. Це той, хто має змішаний або прихований мотив, який насправді егоїстично вигідний «тому, хто рятує». Наприклад, він може насолоджуватися, коли бачить, що від нього хтось залежить чи хтось йому довіряє. На перший погляд здається, що він діє з бажання допомогти, але насправді він грає з жертвою, щоб продовжувати отримувати свої переваги.

Жертва не така безпорадна, як себе почуває; згодом їй стає мало того, що вона отримує та починає вимагати більшого від Рятівника, який, у свою чергу, не може виконати усіх забаганок Жертви. Так поступово і непомітно Рятівник стає Жертвою, а колишня Жертва стає Переслідувачем (Агресором) для свого колишнього Рятівника. І чим більше Рятівник докладает зусиль для порятунку Жертви, тим більше він стає їй винен. Очікування ростуть, і він зобов'язаний їх реалізовувати. Колишня жертва все більше незадоволена тим, що Рятівник «не виправдав її сподівань», а відповідно, перетворює колишнього Рятівника на Переслідувача (оскільки тепер вже його звинувачує у всіх своїх проблемах). Жертва шукає нових Рятівників, адже у неї кількість агресорів зростає – колишній Рятівник не виправдав очікувань, за великим рахунком, обдурих її, і повинен бути покараний. Колишній же Рятівник, будучи вже Жертвою своєї колишньої Жертви, виснажений в спробах (ні, не

допомогти, його зараз хвилює лише одне - зуміти врятуватися від «жертви») – починає (вже як справжня жертва) шукати інших рятівників – і для себе, і для своєї колишньої Жертви. Переслідувач (справжній агресор, той, хто і вважає себе переслідувачем) як правило, не знає про те, що Жертва насправді не жертва, не така вже й беззахисна, а просто грає цю роль.

Якщо Ви опинилися у цьому «магічному» трикутнику, то знайте, що Вам доведеться побувати у всіх його «кутах», пережити усі його ролі. Події у трикутнику можуть відбуватися як завгодно довго – незалежно від свідомих бажань їх учасників. Дружина алкоголіка не бажає страждати, алкоголік не бажає бути алкоголіком, а лікар не хоче обманювати сім'ю алкоголіка. Найголовніше – зрозуміти, на який ролі саме Ви увійшли в трикутник. Тоді можна змінити ці деструктивні ролі на інші – конструктивні. Переслідувач повинен стати для Вас Учителем (пам'ятаєте відомий вислів «Наші вороги дають нам найкращі життєві уроки»); Рятівник – Помічником або максимум – Провідником (можна – тренером: Ви робите, а тренер тренує), а Жертва – Учнем.

Якщо Ви опинилися в ролі Жертви – почніть вчитися. Якщо Ви Рятівник – не думайте, що той, «хто потребує допомоги» немічний і слабкий, цим самим Ви робите йому ведмежу послугу, оскільки виконуючи замість нього роботу, не даєте Жертві можливість вчитися. Нехай людина помиляється, але це будуть її помилки, щоб згодом вона не могла звинуватити Вас, коли спробує стати Вашим Переслідувачем.

Вправа 4. Кордони у міжособистісному спілкуванні

Опитування учасників тренінгу, що вони знають про психологічні кордони особистості, як психологічний кордон впливає на їх повсякденні та професійні стосунки?

Інформаційний блок.

Кожен з нас має індивідуальний простір, наповнений своїми потребами і бажаннями, в якому діють свої закони і правила. Це простір захищений психологічними кордонами, що захищають інтереси особистості. Такі кордони не це навечно збудованим парканом чи скафандром певного кольору і розміру, вони невидимі і еластичні, можуть то розширюватися, то звужуватися в певних місцях в залежності від того, в якому оточенні і в яких умовах перебуває особистість. Частково їх можна прояснити, спостерігаючи за людиною, або вербально: «Нормально, якщо ми перейдемо на «ти»?», «Ти раптово замовк. Щось сталося?», «Чи можу я користуватися твоїми книгами під час твоєї відсутності?».

Наявність кордонів допомагає зберегти людині її ідентичність (Я та Інші), захиститися від контролю та маніпуляцій з боку інших людей, визначити свої життєві цілі та шляхи їх досягнення, задовольнити свої потреби у самореалізації. Неефективні кордони зумовлюють втрату самоповаги та

поваги інших людей; знижують контрольованість власного життя, підвищують відчуття провини, сорому, самозвинувачень, сприяють втраті сенсу життя та появі панічних нападів, симптомів депресії та вираженої тривоги.

Здорові кордони гнучкі. Людина легко визначає, на якому рівні їй зручно і приємно взаємодіяти і чи хоче вона цього спілкування, може зблизитися з людьми, а потім віддалитися, якщо відчує, що у стосунках щось не так.

Ознаки жорсткості кордонів:

Такі люди однаково в усіх ситуаціях залишаються в своїх кордонах. Порушники отримують жорстку відсіч. З одного боку це не погано, але невміння бути гнучким у різних ситуаціях може зумовити проблеми в особистому і професійному житті.

Ознаки м'якості кордонів:

Такі люди:

1. Часто роблять щось тому, що «так роблять нормальні люди / всі жінки / справжні чоловіки / відповідальні працівники». Хоча самі в цій діяльності можуть бути не тільки не зацікавлені, але і не любити її в принципі.
2. Побоюються показати своє справжнє Я, намагаються бути такими, якими їх хочуть бачити.
3. Їм складно сказати іншим «Ні»
4. Вважають, що їхнє щастя і інші почуття залежать від інших.
5. Займаються справами і проблемами інших, а не своїми – так званий «нездоровий альтруїзм», вкладають в стосунки більше, ніж отримують від них.
6. Продовжують стосунки з людьми, які їх відверто ображають. звертаються з ними поган
7. Їм важко просити інших людей про допомогу.
8. Не вимагають повернення боргів.
9. Сором'язливі, чутливі до критики.
10. Їм важко висловити свою думку щиро виражати свої емоції.
11. Часто відчувають себе спустошеними, заздять іншим.
12. Не можуть визначити свої справжні бажання.

Як порушуються кордони особистості?

- 1) Звинувачення інших людей у своїх проблемах («ти зіпсував мені життя»; «це все через тебе»; «якби не ти ...»);
- 2) Контроль поведінки («більше так не роби», «роби так і так»)
- 3) Непрохані поради («я б на твоєму місці ...», «треба було вже давно зробити»)
- 4) Категоричність в оцінці подій («це повна маячня», «ти ж не збираєшся його вибачати?!»)

5) Оцінювання зовнішності і особистості («ти ледар», «ти невдаха», «ти негарний», «хто тебе заміж візьме із такою зовнішністю»).

У повсякденному житті це виражається у наступній поведінці: люди можуть брати ваші речі, сідати на ваше місце, користуватися вашими грошима, не віддавати борги, маніпулювати вами тощо. Людина, чиї кордони порушили, може відчувати страх, гнів, фрустрацію, намагатися уникнути подальшого спілкування. Якщо ж кордони слабкі – особистість регулярно зазнає вторгнень, що посилює її дискомфорт. При цьому чим слабкіші у неї кордони, тим частіше вона нападає на кордони інших, не зумисно, не від злості, а тому, що не усвідомлює, що виходить із зони своєї компетенції.



Я - це я, а ти - це ти. Я прийшов (ла) в цей світ не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням, а ти не для того щоб відповідати моїм. Я роблю свою справу, а ти робиш свою. І якщо нам вдалося зустрітися, то це велика удача. А якщо ні, то цьому не можна допомогти, кожен має свій шлях ...

ЯК ДЕМОНСТРУВАТИ ІНШИМ СВОЇ КОРДОНИ

Висловити, що "Я" хочу і які "Мої" переконання;

Бути щирим, прямо казати "Ні", не боятися відмовляти у проханнях;

Бути послідовним (сказав-зробив);

Встановлювати емоційну дистанцію (допускати до себе лише тих людей, яким насправді довіряєш);

Встановлювати часові межі спілкування (людина сама вирішує з ким, коли і скільки часу вона хоче спілкуватися).

Учасники тренінгу наводять приклади коли їхні кордони порушувалися, і коли саме вони були порушникам чужих кордонів.

Вправа 5. «Мій особистий час»

Виділіть для себе «особистий» час. Межі цього часу Ви визначите самі – це може бути 30 хвилин, година, три години, головне, Ви повинні чітко окреслити ці кордони не тільки для самого себе, а й для оточуючих. Жодні дзвінки або прохання не повинні забрати у Вас право на особистий час.



Для того щоб оточуючим було легше змиритися з Вашим рішенням, а Вам – чітко його дотримуватися, намалюйте наскільки забавних постерів або просто напишіть на аркушах паперу великими літерами «Мій особистий час від до Прохання не турбувати!» і повісьте ці плакати в своєму будинку. Навіть якщо спочатку Ваші рідні поставляться до такого рішення із посмішкою, згодом всі звикнуть, ймовірно, що й інші члени родини за Вашим прикладом виділять собі свій особистий час і Ваше право на особистий відпочинок вже ніхто не стане заперечувати.

Учасники мають плакати «Мій особистий час від до Прохання не турбувати!». На великому колі обговорюють скільки кому особистого часу потрібно на кожен день. Що учасники розуміють під особистим часом, як реагуватимуть у випадку втручання в нього.

Вправа 6. Робота з опитувальником психологічних кордонів (J.Black, G. Enns).

Учасники заповнюють опитувальник, будують профіль за зразком та на великому колі обговорюють результати.

Зразок:

A = Абсолютно так																		
B = Переважно так																		
C = Частково так																		
D = Ні																		
E = Точно Ні																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Вправа 7. Моє місце в системі міжособистісних стосунків

Кожен учасник ділить свій аркуш паперу А4 на чотири частини і після нетривалих роздумів записують відповіді на наступні питання:

1) Назвіть людей, які суттєво впливають на Вас (до 10 осіб), виберіть з них тих, хто позитивно впливає на Вас, підкресліть їх **жовтим маркером**, хто негативно впливає на Вас (**червоним маркером**) і тих, що впливають нейтрально або по-різному (**синім маркером**). Кого виявилось більше? Які риси, людей, хто ПОЗИТИВНО впливають на Вас, Вам особисто подобаються, чи є ці якості у Вас і якщо ні, то чи хотіли б Ви їх мати?

2) Уявіть себе через 20 років. З ким із зазначених Вами людей у пункті 1 Ви б хотіли продовжити спілкуватися? Як зміняться ваші стосунки? Як зміниться особисто Ви через 20 років? Напишіть щонайменше 5 позитивних змін (позитивних змін повинно бути більше ніж негативних).

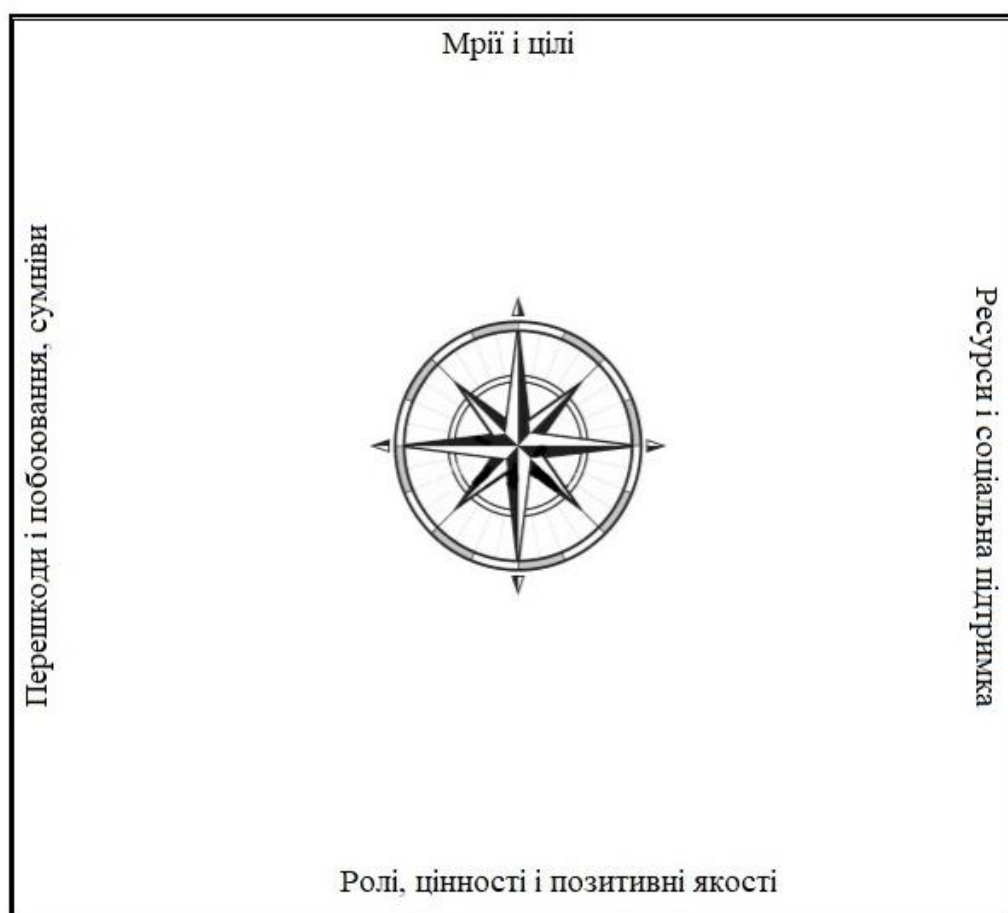
3) Напишіть 10 важливих справ особисто для себе на сьогодні. Напишіть, як Ви потурбуєтесь сьогодні про себе, про іншу важливу Вам людину (декілька людей).

4) Напишіть 10 свої особистих досягнень за усі роки Вашого життя. На які вікові етапи вони припали, як впливають на нинішнє життя?

Після виконання вправи, результати обговорюються на великому колі.

Вправа 8. Компас.

Учасники самостійно малюють свій компас, зазначають свої цілі, перспективи, прагнення. Після цього компаси обговорюються на великому колі за бажання учасників тренінгу (можна про свій не розповідати, право на конфіденційність поважається).



Вправа 9. Лист із майбутнього

Уявіть, що пройшло декілька років чи десятків років (кожен обирає цей термін самостійно) і Ви Майбутній пишете лист Собі Теперішньому. Що хочеться розповісти перш за все? За що подякувати собі? Яка Ваша головна ціль буде досягнута? Як зміняться стосунки з оточуючими? Після того, як лист буде написано, заховайте його, а через деякий час знову перечитайте. Нехай цей Лист разом із Компасом стануть Вашими путівниками на подальшому життєвому шляху.

Література

- Бакирова Г. Тренинг управления персоналом. — СПб.: Речь, 2006. — 400 с.
- Мельник О.В. Research traditions in the study of resilience / О.Мelnik, S.Lukomska // Гуманный розум [збірник наукових праць за матеріалами круглого столу «Проблема добра і зла у науковій спадщині Г.О. Балла» (24 травня 2018 р.)] / за ред. В.Л.Зливков, О.В. Завгородня, упорядники С.О. Лукомська, О.В. Котух. — К., 2018. — С. 97-101
- Менте М. ван Эффективное использование ролевых игр в тренинге. — СПб: Питер, 2001. — 208 с.
- Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2008. — 208 с
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230-241.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, 68, 491-516.
- Felder, J. N., Dimidjian, S., & Segal, Z. (2012). Collaboration in mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 68(2), 179-186.
- Dimeff, L., & Linehan, M. M. (2001). Dialectical behavior therapy in a nutshell. *The California Psychologist*, 34(3), 10-13.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social science & medicine*, 45(8), 1207-1221.
- Gillies, J., & Neimeyer, R. A. (2006). Loss, grief, and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(1), 31-65
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169.

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.

Kennedy, P., Duff, J., Evans, M., & Beedie, A. (2003). Coping effectiveness training reduces depression and anxiety following traumatic spinal cord injuries. *British Journal of Clinical Psychology*, 42(1), 41-52.

la Cour, P., & Petersen, M. (2015). Effects of mindfulness meditation on chronic pain: a randomized controlled trial. *Pain Medicine*, 16(4), 641-652.

Middleton, W., Raphael, B., Burnett, P., & Martinek, N. (1997). Psychological distress and bereavement. *The Journal of nervous and mental disease*, 185(7), 447-453.

Prigerson, H. G., & Jacobs, S. C. (2001). Caring for bereaved patients: all the doctors just suddenly go. *JAMA*, 286(11), 1369-1376.

Prigerson, H. G., Horowitz, M. J., Jacobs, S. C., Parkes, C. M., Aslan, M., Goodkin, K., ... & Bonanno, G. (2009). Prolonged grief disorder: Psychometric validation of criteria proposed for DSM-V and ICD-11. *PLoS medicine*, 6(8), e1000121.

Reivich, K. J., Seligman, M. E., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the US Army. *American Psychologist*, 66(1), 25.

Sharma, M., & Rush, S. E. (2014). Mindfulness-based stress reduction as a stress management intervention for healthy individuals: a systematic review. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, 19(4), 271-286.

Stroebe, M., Schut, H., & Finkenauer, C. (2001). The traumatization of grief? A conceptual framework for understanding the trauma-bereavement interface. *Israel journal of psychiatry and related sciences*, 38(3/4), 185-201.

Thompson, S. C., & Janigian, A. S. (1988). Life schemes: A framework for understanding the search for meaning. *Journal of social and clinical psychology*, 7(2-3), 260-280.

Zettle, R. D. (2005). The evolution of a contextual approach to therapy: From comprehensive distancing to ACT. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(2), 77.

ПІСЛЯМОВА

Дорогі читачі!

Ви перегорнули останню сторінку книжки «Психологія педагогічного спілкування: інтегративний підхід». Ми намагалися розповісти вам про можливості застосування психологічних знань у вашій повсякденній роботі, окреслити як теоретичні, так і практичні аспекти психології ведення та оцінки ефективності тренінгів.

Незважаючи на те, що тренінгові програми поліпшення якості людських відносин для керівників були впроваджені ще з 20-х років ХХ століття, вони рідко виходили за межі менеджменту та лідерів вищих щаблів, нині ж в Україні вони використовуються у всіх галузях практичної діяльності. Ми намагалися розмежувати поняття тренінгів і тренінгів соціально-психологічних аби уникнути подальшого змішування даних технологій, зокрема й у науково-практичних дослідженнях.

Наголошено, що ефективність тренінгів перевіряється лонгітудно, а не одразу по їх завершенню, коли по суті вимірюється психологічне благополуччя, задоволення від групової тренінгової роботи. Звідси виникає й нове для української практики поняття – узалежненості від тренінгів, при якому навички не формуються (оскільки учасник тренінгу їх не використовує у своїй діяльності), а особистісне зростання при цьому не відбувається, навпаки, замість автономної, самодостатньої особистості, здатної ефективно взаємодіяти з іншими людьми, формується пасивна, залежна від групи людина, яка перебуває в постійному пошуку нових тренінгів.

Ми намагалися зробити даний посібник максимально цікавим як для науковців, так і для практиків. Зокрема велику увагу приділено стадіям тренінгового процесу та рекомендаціям ведучим щодо роботи на кожній із стадій формування та розвитку групи, запропоновано авторську модифікацію карти спостережень, спрямованої на визначення стадії розвитку групи (GDOS).

Навесні 2020 року нами планується видання другого (прикладного) тому даного посібника, присвяченого актуальним зарубіжним і вітчизняними тренінгам. Автори книги не претендують на вичерпність поданої інформації, це лише спроба розширити ваші уявлення про психологію тренінгових технологій. Сподіваємось, що отримані в результаті читання книжки знання, стануть вам у нагоді.

Психологам і соціальним працівникам книжка стане корисною у роботі з клієнтами, при підготовці тренінгових та індивідуальних занять.

Успіхів Вам і подяка за проявлений інтерес до нашої книжки!

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: [учебное пособие]. М.: Ось-89, 2007. 256 с.

Винокур В. А. Балинтовские группы: история, технология, структура, границы и ресурсы : учебное пособие. Санкт-Петербург : СпецЛит, 2015. 191 с.

Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. М: Медицина, 1990. 384 с.

Киркпатрик Д.Л., Киркпатрик Д.Д. Четыре ступени к успешному тренингу. Практическое руководство по оценке эффективности обучения / Пер.с англ. М.: Эйч Ар Медиа, 2008. 320 с.

Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 168 с.

Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения. *Психологический журнал* / Ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. 1984. Том 5 №4 июль-август. С. 57-65

Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. К.: Вища школа, 1987. 110 с.

Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human resource development Review*, 3(4), 385-416

Barrett-Lennard, G. T. (1975). Process, effects and structure in intensive groups: A theoretical-descriptive analysis. *Theories of group processes*, 59-86

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237

Burks, D. J., & Robbins, R. (2012). Psychologists' authenticity: Implications for work in professional and therapeutic settings. *Journal of Humanistic Psychology*, 52(1), 75-104

Gillies, J., & Neimeyer, R. A. (2006). Loss, grief, and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(1), 31-65

Mann, E. K. (1970). Sensitivity training: Should we use it? *Training & Development Journal*, 24(3), 44-48

Jablonski, H., Kjeldmand, D., & Salinsky, J. (2013). Balint groups and peer supervision. In *Clinical Uncertainty in Primary Care* (pp. 73-93). Springer, New York, NY.

Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59-69

Salas, E., DiazGranados, D., Klein, C., Burke, C. S., Stagl, K. C., Goodwin, G. F., & Halpin, S. M. (2008). Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human factors*, 50(6), 903-933

Stroebe, M., Schut, H., & Finkenauer, C. (2001). The traumatization of grief? A conceptual framework for understanding the trauma-bereavement interface. *Israel journal of psychiatry and related sciences*, 38(3/4), 185-201

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*, 90(4), 692-709

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (2010). Stages of small-group development revisited. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*, 10, 43-48

Weigel, R. G. (2002). The marathon encounter group--vision and reality: Exhuming the body for a last look. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3), 186-198

ДОДАТКИ

Опитувальник мотиваційних рис-скорочений (Motivational Trait Questionnaire, MTQ-S)

Опитувальник складається із 48 тверджень (в оригінальній версії 128 тверджень) та спрямований на вимірювання трьох вимірів мотиваційних рис: особистісної майстерності, змагальної досконалості та мотиваційної тривожності. Кожне твердження респондент оцінює на шкалою від 1 до 6, де 1 – абсолютно невірно для мене і 6 – цілком вірно для мене.

1. Коли мене щось зацікавило, я намагаюся дізнатися про це якнайбільше
2. Задля покращення своєї діяльності я досягаю практично всіх поставлених мною ж цілей
3. Мені не подобається, коли хтось виконує діяльність краще, ніж я
4. Я краще виконую роботу, якщо змагаюсь із кимось
5. Коли я займаюсь важливим проектом, то дуже турбуюсь щоб не зробити помилок
6. Коли я знаю, що мою роботу оцінюють, мені складніше зосередитися на виконанні завдання
7. Якщо я вивчаю щось нове, то намагаюся його зрозуміти якнайкраще
8. Якщо я щось роблю дуже добре, то бачу потреби удосконалюватися
9. Я докладаю максимум зусиль щоб змагатися із іншими
10. Я не змагальна людина
11. Я не нервуюсь під час виконання діяльності
12. Перед початком виконання складної роботи у мене пришвидшується серцебиття
13. Я намагаюся зануритися в тему, якою займаюсь, вивчити її досконало
14. Коли я вивчаю щось нове, то намагаюся зрозуміти як можу використати вивчене на практиці
15. Для мене дуже важливо бути кращим за моїх колег
16. Я намагаюся уникати змагальних ситуацій
17. Я нервую, коли знаю, що справляю на людей негативне враження

18. Мені складно відпочивати, тому що я розумію скільки роботи ще не зроблено

19. Я люблю відвідувати майстер-класи та професійно вдосконалюватися

20. Я люблю змагатися із самим собою, ставати кращим, ніж був раніше

21. Мені важливо, щоб результати моєї роботи подобалися іншим

22. Мені краще кооперуватися, взаємодіяти, ніж змагатися

23. Перед тим як розпочати новий проект, я думаю про можливі невдачі, про те, що не впораюсь із ним

24. Мені складно зосередитися у стресових ситуаціях

25. Я дуже серйозна людина

26. Я дуже вимогливий до себе

27. Я мотивований виконувати роботу краще за інших

28. Мені подобається конкурувати з іншими

29. Я боюсь, що інші дізнаються про мої помилки

30. У мене болить голова, коли я розумію скільки важливих речей маю зробити

31. Мені подобається робота, де можна навчитися чомусь новому

32. Я докладаю багато зусиль поки не зроблю роботу ідеально і результат мене не задовольнить

33. Я намагаюсь виконувати свою роботу краще за всіх моїх колег

34. Навіть у ситуаціях, де конкуренція неможлива, я намагаюся позмагатися з колегами у виконанні роботи

35. Я тривожусь, коли знаю, що моя робота оцінюється іншими

36. Я можу без напруження працювати навіть у стресових ситуаціях

37. Я мотивований на навчання

38. Я не ставлю перед собою складних завдань

39. Я порівнюю свою роботу з роботою інших людей

40. Я тривожусь з приводу можливих невдач

41. Я можу добре відпочити перед іспитом чи перевіркою

- 42. Я спраглий до знань
- 43. У мене високі вимоги до якості моєї роботи бо лише так я можу конкурувати з іншими
- 44. Я нервую, коли колеги знають про мої успіхи
- 45. У мене часто виникають болі в шлунку, коли я виконую складну та відповідальну роботу
- 46. Я тривожусь, коли знаю, що моя робота буде оцінена
- 47. У мене часто буває безсоння через страх можливих помилок у серйозній роботі
- 48. Я намагаюсь уникати відповідальної роботи

Опитувальник настановлень щодо користі тренінгу

(J. K. Ford, R. A. Noe)

Опитування проводиться через день, місяць і через півроку по завершенні тренінгу. Кожне твердження необхідно оцінити за шкалою від 1 до 7, де 1 – абсолютно не згоден, 7 – цілком погоджуюсь.

- 1. Тренінг був корисним для мого професійного розвитку
- 2. Більшість матеріалу, запропонованого тренінговою програмою, знадобилися мені для професійної діяльності
- 3. Час, проведений на тренінгу, не був витрачений марно
- 4. Я можу застосовувати у своїй роботі знання, отримані на тренінгу
- 5. У мене є всі можливості для використання в своїй роботі знань, отриманих на тренінгу

Стратегії лідерства та управлінська решітка Блейка-Моутон

Даний підхід є найпростішим прикладом «двовимірного» стилю управління. «Управлінська решітка» складається їх 9 рядків і 9 стовпців, перетин яких утворює 81 поле. Якщо таку таблицю накласти на правий верхній квадрант, утворений осями абсцис і ординат, то на них можна відобразити величину експертних оцінок підходів, яких дотримується конкретний керівник, і визначити займане ним поле на «решітці», що характеризує застосовуваний ним на практиці стиль управління.

<div> <div>↑ Значна</div> <div>Турбота про людей</div> <div>↓ Незначна</div> </div>	9	1.9 Максимум уваги до людей, мінімум - до роботи						9.9 Висока орієнтація на роботу, довіра і повага до людей		
	8									
	7									
	6				5.5 Помірна увага до роботи та до людей					
	5									
	4									
	3	1.1 Незначна увага до роботи і до людей						9.1 Максимум уваги до роботи, мало уваги до людей		
	2									
	1									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Незначна ← Турбота про роботу → Значна								

Управлінська решітка Блейка-Моутон

Р. Блейк і Дж. Муттон описали п'ять крайніх і найбільш характерних позицій матриці.

1. (1; 1.) *Примітивне керівництво або «відпочинок на роботі» (об'єднане управління)*

Ця позиція характеризує такий тип керівника, який байдуже ставиться як до своїх підлеглих, так і до самого процесу виробництва. Вважає, що керівник завжди може вдатися до допомоги незалежного експерта. Таке ведення справ допоможе уникнути конфліктів, створить сприятливі умови для роботи самого керівника і розширить межі нових ідей втілюються у виробництво. Такий керівник не є лідером. Він є просто «хранителем свого портфеля і крісла». Але дуже скоро серйозні труднощі змусять переглянути стиль керівництва, або змінити керівника.

2. (1; 9.) *Соціальне керівництво (управління в дусі заміського клубу)*

Ця позиція характеризує керівників, які приділяють особливу увагу потребам і потребам своїх підлеглих, але на процес виробництва залишається в стороні. Менеджери такого типу вважають, що основа успіху полягає в підтримці атмосфери довіри і взаєморозуміння в колективі. Такий керівник любимо підлеглими, вони готові завжди надати допомогу своєму лідеру. Плинність кадрів дуже низька, а рівень задоволеності працею дуже високий. Але надмірна довірливість до підлеглих призводить до прийняття непродуманих рішень, через це страждає виробництво. Підлеглі можуть зловживати довірою до себе.

3. (9; 1) *Авторитарне керівництво (влада - підпорядкування)*

Ця позиція характерна для менеджерів, які піклуються тільки про виробництво і не здійснюють соціальної діяльності. Вони вважають, що така діяльність є проявом м'якого характеру і веде до зниження результативності роботи. Якість управлінських рішень, на їхню думку, не залежить від ступеня участі підлеглих в його прийнятті. Позитивними рисами менеджерів такого типу є високий рівень відповідальності, працездатності, організаторський талант, інтелект. Але між таким керівником та його підлеглими постійно зберігається дистанція, відсутнє взаєморозуміння і зберігається задовільний рівень групової дисципліни.

4. (5; 5) Виробничо - соціальне управління (організаційне управління)

Ця позиція характеризує той тип керівника, який вміє поєднувати турботу про людей з турботою, про виробництво. Такий менеджер йде на компроміс у всіх випадках. Рішення повинні прийматися керівником, але обов'язково обговорюються і коригуються з підлеглими. Позитивними рисами керівників такого типу є, сталість, зацікавленість в успіху починань, нестандартність мислення, прогресивні погляди. Однак прогресивність поглядів мало поширюється на стиль управління, що не сприяє розвитку і руху вперед всього виробництва.

5. (9; 9) Командне керівництво або керівництво «обличчям до обличчя» (групове управління)

Ця позиція характеризує такий тип керівника, який однаково ставиться як до людей, так і до очолюваного ним виробництва. Даний тип управлінця прагне докласти максимум зусиль, як в сфері соціальної політики, так і в самому виробництві. Найкращим способом збільшення продуктивності, підвищення якості продукції, що випускається і послуг вони вважають, є активне залучення підлеглих до процесу прийняття рішення. Це дозволяє підвищити задоволеність працею всіх працюючих, врахувати зміни, що впливають на ефективність виробництва.

Користуючись «управлінськими ґратами», можна заздалегідь визначити комбінацію оцінок, які відповідають вимогам до тієї чи іншої посади, передбаченої штатним розкладом організації. Порівнявши з ними експертні оцінки якостей претендентів, можна визначити їх придатність до її заміщення.

Матриці стилів керівництва є найбільш популярним підходом до вивчення стилів керівництва. Він є не тільки вдалою комбінацією інших досліджень, але також дає керівникам можливість оцінити свою позицію і спробувати удосконалити свій стиль управління.

Р. Блейк і Дж. Муттон зробили наступний висновок: в різних специфічних умовах кожен із стилів управління може виявитися досить ефективним, але в типовій ситуації розвитку бізнесу найбільш успішним буде застосування командного керівництва. Їх модель відноситься до поведінкового підходу до класифікації стилів керівництва. Усі наступні дані моделі відносяться до ситуаційного підходу, який розглядає вплив на ефективність керівництва ряду інших чинників. До них відносяться: потреби і особисті якості підлеглих, характер завдання, вимоги і впливи середовища, а так само наявну у керівника інформацію. Тому сучасна теорія керівництва дуже велику увагу приділяє тому, як врахувати всі ці фактори в сукупності і визначити ступінь їх впливу на ефективність керівництва.

Інтерв'ю для визначення професійно важливих якостей ведучих тренінгових груп

1. Чим Ви відрізняєтесь від того, коли лише розпочинали свою кар'єру?
2. Яка основна якість ефективного ведучого тренінгових груп?
3. Охарактеризуйте ідеального ведучого тренінгових груп?
4. Щоб стати професійним ведучим тренінгів, чи потрібні багаторічний досвід? Обґрунтуйте.
5. Два ведучі тренінгів, які одночасно починали свою професійну діяльність, у першого багато замовлень, у другого – ні. В чому запорука успіху першого?
6. Що у Вашій роботі має особливе значення?
7. Чи вважаєте Ви себе експертом в своїй галузі?
8. Як Ваше емоційне здоров'я впливає на тренінги, які Ви проводите?
9. Як впливають на тренінговий процес люди, які беруть участь в тренінгах? Чи віддаєте Ви перевагу певним категоріям клієнтів і чому саме?
10. Як Ви оцінюєте ефективність проведеного тренінгу, його користь для всіх учасників?
11. Чи вважаєте Ви, що всі люди можуть брати участь в роботі тренінгових груп? Чи є певні обмеження для участі в тренінгах?
12. Чи можете Ви оцінити, якому відсотку клієнтів Ви реально допомогли?
13. Що таке тренінг і чим він відрізняється від психотерапії?
14. Чим відрізняється ведучий тренінгових груп від ведучого терапевтичних груп?

15. Якби був рецепт приготування тренінгу, які інгредієнти Ви б у нього включили?

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Зливков Валерій Лаврентійович

Завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент.



Автор понад чотирьохсот наукових публікацій (підручники, посібники, колективні монографії, статті). За науковою редакцією В.Л. Зливкова видано сім індивідуальних та колективних монографій, вісім посібників, у тому числі із грифом МОН України; підручник.

Монографію «Педагогічна комунікація та ідентичність педагога» відзначено Дипломом 2-го ступеня у Конкурсі на кращу монографію Національної Академії

педагогічних наук України. Під науковим керівництвом В.Л. Зливкова вже одинадцять його аспірантів захистили кандидатські дисертації. Коло наукових інтересів: проблеми становлення ідентичності та автентичності у сучасній психологічній науці; соціально-психологічні складові впливу електронних ЗМІ на формування іміджу політичного лідера; дослідження ефективної комунікації викладачів зі студентами та учнями, апробує новітні технології проведення Балінтовських груп.

Захоплюється підводним плаванням, подорожами, садівництвом та спілкуванням з онуками.

Лукомська Світлана Олексіївна

Старший науковий співробітник, лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Автор шести колективних монографій, п'яти посібників та близько двох сотень статей у наукових та популярних виданнях. Основною сферою наукових інтересів є психодіагностика та психологічна допомога особистості у кризових життєвих ситуаціях, а також медична психологія та психологія діяльності в екстремальних умовах. Розробник трансформаційних ігор.



Цікавиться психологічною допомогою онкохворим, здійснює організаційно-методичний супровід діяльності реабілітаційного відділення на базі Черкаського

обласного госпіталю ветеранів війни. Захоплюється французькою та угорською культурами, туризмом та традиційною українською вишивкою.

ЗЛИВКОВ ВАЛЕРІЙ ЛАВРЕНТІЙОВИЧ



ЛУКОМСКА СВІТЛАНА ОЛЕКСІЇВНА

