**18 программ тренингов: руководство для профессионалов**

**под редакцией В. А. Чикер**

В книге представлены 18 программ тренингов разной проблематики и для разной аудитории; изложена авторская концепция каждого из тренин­гов и общая структура их построения.

Книга предназначена для профессионалов, которые уже ведут тренинги, но, тем не менее, испытывают потребность в обращении к опыту своих кол­леги новом осмыслении уже известного в области тренинга, а также в поис­ке идей по построению собственных модифицированных авторских про­грамм. Поэтому все программы тренингов носят концептуальный авторский характер.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОТ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА……………………………………………………………………… 5

Коротко об авторах книги…………………………………………………………………………… 7

ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ……… 9

ГЛАВА 2. ТРЕНИНГ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ…………………………………………… 17

ГЛАВА 3. ТРЕНИНГ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ…………………………………………… 30

ГЛАВА 4. ТРЕНИНГ ОРГАНИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ……………………………………… 46

ГЛАВА 5. ТРЕНИНГ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ………………………………………………… 55

ГЛАВА 6. ТРЕНИНГ ЛИДЕРСТВА………………………………………………………………… 71

ГЛАВА 7. ТРЕНИНГ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ………………………………… 81

ГЛАВА 8. ТРЕНИНГ ПРОДАЖ……………………………………………………………………… 103

ГЛАВА 9. ТРЕНИНГ УПРАВЛЕНИЯ АГРЕССИЕЙ……………………………………………… 113

ГЛАВА 10. ТРЕНИНГ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ………………………………………… 121

ГЛАВА 11. ТРЕНИНГ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ……………………………… 144

ГЛАВА 12. ТРЕНИНГ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ………………………… 155

ГЛАВА 13. КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТРЕНИНГ ТОЛЕРАНТНОСТИ………… 176

ГЛАВА 14. ТРЕНИНГ РАСШИРЕНИЯ РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА ПОДРОСТКА…………… 193

ГЛАВА 15. ТРЕНИНГ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ… 211

ГЛАВА 16. ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА……… 230

ГЛАВА 17. АДАПТАЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ……… 249

ГЛАВА 18. ТАНЦЕВАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ- ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ РАЗВЛЕЧЕНИЕ: ЯЗЫК

ЖЕСТОВ В ТАНЦЕ…………………………………………………………………………………… 257

ГЛАВА 19. КАКУЮ КНИГУ НЕ НАДО ЧИТАТЬ НАЧИНАЮЩЕМУ ТРЕНЕРУ……………… 268

ПРИЛОЖЕНИЯ…………………………………………………………………………………………274

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 2………………………………………………………………………… 274

Конструктивные и неконструктивные средства при переговорах (по Р. Фишеру и У. Юри)…… 274

15 общих рекомендаций по управлению конфликтом……………………………………………… 275

Вопросы для группового обсуждения на тренинге разрешения конфликтов……………………… 276

Рекомендации для решения конфликта через сотрудничество…………………………………… 276

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 3………………………………………………………………………… 277

Опросник К. Вилсона………………………………………………………………………………… 277

Мотивация и духовный настрой коллектива……………………………………………………… 281

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВАМ 4-6……………………………………………………………………… 283

Основные командные роли по классификации Р. М. Белбина……………………………………… 283

Опросник Р. М. Белбина на определение командных ролей………………………………………… 284

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 5…………………………………………………………………………… 288

Сравнительный анализ рисунков, сделанных участниками в начале и в конце тренинга

командообразования …………………………………………………………………………………288

Анкета по оценке основных параметров работы в команде………………………………………… 289

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 6…………………………………………………………………………… 291

Игра «Ярмарка обмена»………………………………………………………………………………… 291

Технология отказа в просьбе…………………………………………………………………………… 292

Типы манипуляций и способы защиты от них………………………………………………………… 292

Функции и исследовательские задачи каждой «шляпы»……………………………………………… 294

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 7………………………………………………………………………………296

Тест самомониторинга…………………………………………………………………………………… 296

Шкала измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли и др.)………………………………… 299

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 8……………………………………………………………………………… 299

Характеристика продукта………………………………………………………………………………… 302

Техника «Свойство — выгода»…………………………………………………………………………… 302

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 10………………………………………………………………………………303

Методика «Критерии оценки информативности речи»………………………………………………… 303

Методика «Критерии оценки убеждающей речи»……………………………………………………… 304

Методика «Самоанализ выступления»…………………………………………………………………… 305

Шкала «Способность к публичному выступлению»…………………………………………………… 306

Анкета по оценке содержания тренинга межкультурных коммуникаций (авторская разработка

С. 3. Гуриевой)………………………………………………………………………………………… 308

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 11……………………………………………………………………………… 308

Карта «Культурных ассоциаций»……………………………………………………………………………308 ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 12…………………………………………………………………………………309 Тест культурно-ценностных ориентации……………………………………………………………………309

Методика «Показатели индивидуализма — коллективизма» (ПИК)………………………………………313 Тест «Маскулинность—фемининность» (BSRI)…………………………………………………………… 318

Методика «Интолерантность — толерантность» (ИНТОЛ)……………………………………………… 320

Шкала «Толерантность к двусмысленности »………………………………………………………………322

Методика «Толерантность к неопределенности»……………………………………………………………325

Методика «Культура делового общения» ………………………………………………………………… 332

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 13……………………………………………………………………………… 338

Анкета обратной связи (авторская разработка Г. Л. Бардиер)…………………………………………… 338

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 14……………………………………………………………………………… 338

Типичные ситуации и роли, выделяемые подростками……………………………………………………338

Бланк для работы участника в упражнении «Фильм о моей жизни»…………………………………… 340 ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 15……………………………………………………………………………… 340

Семейный тест отношений. Модифицированный вариант……………………………………………… 340 Примерный перечень того, что должны делать дети по обслуживанию себя и близких……………… 344

Дети учатся тому, что видят в своей жизни……………………………………………………………… 345 Анкета обратной связи (авторская разработка Т. Н. Чикер и Т. В. Скляровой)……………………… 346

Шаги беспроигрышного решения конфликтов (по Т. Гордону)………………………………………… 346

Биографический опросник (BiV)…………………………………………………………………………… 347

ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 16……………………………………………………………………………… 347

Анкета обратной связи (авторская разработка Т. Б. Горшечниковой)………………………………… 366

Авторские (Т. Б. Горшечникова) упражнения, предлагаемые для тренинга сплоченности………… 367

**ОТ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА**

Желание написать эту книгу возникло у авторов, в большинстве своем сотрудников и выпускников факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, в связи с накоплен­ным опытом в области тренинга и постоянной работой с группами различной направленности. Эта работа осуществляется как в учеб­ных целях — при подготовке будущих психологов и тренеров, так и на практике — при решении конкретных проблем реальных орга­низаций и индивидуальных клиентов. Почти все авторы программ являются не только ведущими различных групп, но и занимаются методической подготовкой психологов, выбирающих работу в этой области практической психологии. На наш взгляд, кроме желания поделиться своим опытом, написание такой книги связано с безу­словной необходимостью подведения некоторых итогов тренинговой работы в нашей стране. Ситуация «захвата» различными тре­нингами современного психологического рынка и мода на них породили, к нашему великому сожалению, большое количество не­качественных услуг.

Книга предназначена для профессионалов, которые уже ведут тренинги, но, тем не менее, испытывают потребность в обращении к опыту своих коллег и новом осмыслении уже известного в области тренинга, а также в поиске идей по построению собственных моди­фицированных авторских программ. Поэтому все программы тре­нингов носят концептуальный авторский характер.

Мы не ставили своей целью представить подробные пошаговые процедуры тренинга с микродизайном и доскональным представ­лением дискуссий, игр, упражнений и психогимнастик, так как опытный тренер всегда поймет, чем конкретно должна быть напол­нена предлагаемая и реализуемая им программа. Вопросы реального воплощения программы всегда можно легко решить, исходя из ее идеи и концепции, а также понимания того, как технически осу­ществляются поставленные в тренинге цель и задачи. Каждая программа построена на основании теоретической базы и общей методологической стратегии, которые близки автору как специалисту в той области деятельности, которую он представляет.

Большинство представленных программ тренингов направлены на отработку умений и получение знаний в области социального взаимодействия в различных сферах жизни — начиная с межлично­стного и профессионального, которое осуществляется в семье, в группах, в командах, в организациях и заканчивая межкультуральным. Последний аспект особенно актуален и важен для современ­ного общества и многих организаций, проходящих путь взаимной адаптации различных культур в бизнесе. Большинство программ отражают бихевиоральный подход к тренингам, когда психологи­ческий анализ касается преимущественно поведенческих умений, а не глубинных личностных характеристик. Исключение составля­ет тренинг, ориентированный на преодоление внутриличностных, межличностных и социальных причин и последствий агрессии.

Материалы книги не исчерпывают всех разработок сотрудников факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (например, в книге отсутствует такая широко извест­ная базовая программа тренинга коммуникативной компетентно­сти, которая, на наш взгляд, являясь основой для бихевиоральных тренингов, очень хорошо известна и неоднократно представлена в психологической литературе). Однако, по нашему мнению, содер­жание книги вполне отражает огромный и глубокий вклад кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского государственного университета в развитие прикладных исследований в области груп­повой и индивидуальной психологической работы, а также эффек­тивного взаимодействия с руководством и персоналом самых раз­личных организаций.

От всей души благодарю всех без исключения авторов книги — моих друзей и коллег — за отклик на призыв о ее создании и за тер­пение, связанное с довольно длительным временем ее редактирова­ния. Надеюсь, что наш общий труд принесет реальную пользу и по­дарит удовольствие от работы не только создателям книги, но и ее читателям.

Научный редактор книги — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии СПбГУ Вера Александровна Чикер

**КОРОТКО ОБ АВТОРАХ КНИГИ**

*Чикер Вера Александровна* — кандидат психологических наук, до­цент кафедры социальной психологии СПбГУ (научная редакция, введение, главы 2, 3, 4, 5, 7, 19).

*Капустина Александра Николаевна* — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии СПбГУ (глава 1).

*Захарова Александра Михайловна* — кандидат филологических наук, бизнес-тренер (глава 5).

*Водопьянова Наталия Евгеньевна* — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического обеспечения профессио­нальной деятельности СПбГУ (глава 6).

*Пикулева Оксана Анатольевна* — кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и управления Межотраслевого инсти­тута повышения квалификации руководящих кадров при Санкт-Петербургском государственном инженерно-экономическом уни­верситете (глава 7).

*Гаврилко Татьяна Николаевна* — кандидат психологических наук, бизнес-тренер (глава 8).

*Курбатова Татьяна Николаевна —* кандидат психологических наук, доцент кафедры поведения СПбГУ (глава 9).

*Почебут Людмила Георгиевна* — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии СПбГУ (главы 10,12).

*Гуриева Светлана Дзахотовна —* кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии СПбГУ (глава 11).

*Бардиер Галина Леонидовна* — кандидат психологических наук, психолог Гуманитарного политологического Центра «Стратегия» СПбГУ (глава 13).

*Яничева Татьяна Гелиевна* — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии СПбГУ (глава 14).

*Березников Андрей Александрович —* заместитель директора НОУ ДО «Архитектура Будущего» (глава 14).

*Чикер Татьяна Николаевна* — педагог-психолог высшей катего­рии Центра психолого-медико-социального сопровождения Фрун­зенского района Санкт-Петербурга (глава 15).

*Склярова Татьяна Васильевна —* педагог-психолог высшей кате­гории Центра психолого-медико-социального сопровождения Фрунзенского района Санкт-Петербурга (глава 15).

*Горшечникова Татьяна Борисовна —* психолог Центра психолого-медико-социального сопровождения, старший преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Старооскольского Филиала Воронежского Государственного университета (глава 16).

*Сафонова Марина Вадимовна —* кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Красноярского государ­ственного педагогического университета (глава 17).

*Пилипчевская Наталья Викторовна* — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Красноярского государственно­го педагогического университета (глава 17).

*Мостицкая Татьяна Альбертовна* — кандидат психологических наук, специалист по танцедвигательной терапии и лечебной физ­культуре, г. Кисловодск (глава 18).

**Глава 1**

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ**

Понятие «эффективный руководитель» (менеджер) соответству­ет, как отмечал Р. Л. Кричевский, пониманию того, что руководи­тель считается эффективным, если возглавляемая им организация имеет высокие показатели по психологическим и непсихологиче­ским критериям организационной эффективности (4). Не рассмат­ривая показатели непсихологической эффективности деятельнос­ти организации, коснемся проблемы психологических, а точнее, личностных особенностей руководителя, обеспечивающих эффек­тивность его управленческой деятельности.

Эти особенности необычайно многообразны. Классификация М. Шоу предполагает рассмотрение личности руководителя по трем основным личностным «блокам»: биографические характеристики, способности, черты личности (4). Биографические характеристики ка­саются, прежде всего, таких категорий, как возраст, пол, образование. Л. Якокка отмечает, что возраст — это во многом опыт, то есть не толь­ко природная, но и, в значительной степени социально-психологичес­кая характеристика личности (9). Однако не только зрелый возраст, а значит, и опыт дает возможность человеку рассчитывать на высокую Должность в организационной структуре. Существует множество при­меров великолепно работающих менеджеров очень молодого возрас­та. Следует отметить, что связь возраста с эффективностью управле­ния зависит от такой характеристики, как зрелость личности. А. Маслоу отмечает, что зрелость личности может быть сформирована в двух воз­растных периодах: от 19 до 35 лет и от 35 до 60 лет.

Другая биографическая характеристика личности руководителя— пол — особенно подвержена сильному влиянию социальных факторов. Последние исследования гендерного поведения, множе­ства фактов предпринимательской, политической деятельности че­ловека показывают все возрастающую роль женщины-менеджера в эффективном руководстве (2). И все же, по официальной статисти­ке, процент женщин-руководителей сравнительно с представитель­ством мужчин на высоких постах, невысок. В целом можно сказать, что вопрос о половых различиях в контексте проблемы эффектив­ного руководства основывается, прежде всего, на поло-ролевых сте­реотипах, которые постепенно разрушаются под воздействием со­циальных реалий.

*Образование,* в отличие от предыдущих биографических характе­ристик, не нуждается в особом анализе, так как профессиональные знания являются чрезвычайно важной составляющей управленче­ской деятельности. Отмечается необходимость обладания менедже­рами разнообразными знаниями не только в области управления и бизнеса, не только владения иностранными языками, но и психо­логическими умениями, знаниями в области культуры и искусства. То есть необходимо быть широко образованным человеком и иметь высокий уровень культуры (1—9).

Наряду с биографическими параметрами обязательно рассмат­риваются личностные характеристики руководителя, а именно *спо­собности.* Среди них выделяют, прежде всего, *интеллект,* как совокупность всех познавательных функций человека (1). Боль­шинство эмпирических исследований показывают устойчивую вза­имосвязь эффективности руководства и уровня интеллекта, в том числе, по терминологии Б. М. Теплова, и его практического ком­понента.

Проявление других способностей человека связано с его управ­ленческой деятельностью, менеджерскими функциями и в первую очередь с чертами личности и индивидуальными особенностями, то есть со *структурой личности.* В структуре личности руководителя особо выделяются социально-психологические качества: выражен­ная склонность к лидерству, общительность, независимость и само­стоятельность, уверенность в себе и своих силах, ответственность, гибкость и пластичность как в общении, так и в принятии реше­ний, предприимчивость, склонность к разумному риску, эмоцио­нальная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность.

Выявлению и формированию указанных социально-психологи­ческих качеств в немалой степени может способствовать социаль­но-психологический тренинг, концепцию которого мы предлагаем.

Безусловно, эти качества формируются, прежде всего, в непосред­ственной деятельности менеджера, а также в целенаправленном научении и усвоении специальных управленческих умений и знаний. Итак, основой современного эффективного менеджмента явля­ется личность руководителя, ее психологические составляющие в сочетании с управленческими знаниями и умениями, а также с вы­полнением менеджерских функций, обусловленных организацион­ной спецификой предприятия.

**\* \* \***

Практической реализацией изложенных выше положений явля­ется разработанная нами программа социально-психологического тренинга для руководителей, включающая в себя несколько моду­лей, позволяющих ведущему группы перестраивать базовую концеп­цию программы коммуникативного тренинга в соответствии с по­ставленными задачами каждой конкретной организации и группы.

*Основная цель тренинга —* развитие управленческих умений ме­неджера в соответствии с его личностными, психологическими осо­бенностями. Основное содержание обучения — принятие управленческих решений в ситуациях делового взаимодействия. Как отмечает Е. В. Сидоренко, «работа руководителей современ­ного бизнеса — это, главным образом, общение (на 60—90%), не­посредственное и опосредованное, причем общение, которое вклю­чает и деловые обсуждения, и неделовые беседы...» (6, с. 57). При этом Сидоренко подчеркивает, что границы между деловым, со­циально-ролевым и неделовым межличностным общением размы­ваются. В связи с этим в задачи тренинга входит и задача по­вышения коммуникативной компетентности руководителя. Особенно важной задачей тренинга мы считаем формирование по­зитивного (конгруэнтного) отношения к себе и принятие себя, сво­ей деятельности, что предполагает определенное наличие знаний, в том числе и о себе.

Представленная программа включает в себя традиционные про­цедуры тренинга: ролевые игры, дискуссии, методику «мозгового штурма», применяемую в рамках методов группового решения про­блем, психогимнастики. Возможно введение в программу тренинга личностных тестов (по оценке структуры личности, склонности к выполнению определенных индивидуальных групповых и команд­ных ролей).

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство с основными понятиями, связанными с ком­муникативной компетентностью.

Главное, что необходимо достигнуть к концу первого дня, — это приведение группы в состояние работоспособности, создание эмо­ционально-положительной обстановки, атмосферы доверия между участниками группы. Поэтому тренинг начинается с традиционно­го представления участников группы, а также со знакомства с базо­выми понятиями коммуникации: критериями эффективной беседы и ее основными ступенями. На примере проведения групповой дис­куссии участникам демонстрируются основные ошибки общения и взаимодействия; они обучаются анализу позитивных и негативных моментов поведения, проявляемых как ими самими, так и другими участниками группы. На основании этого в дальнейшем идет отра­ботка последовательности применения фаз партнерской беседы, чему способствуют ролевые игры на вступление в контакт с другим человеком (другими людьми) в различных деловых ситуациях. По­добный групповой анализ успешности и неуспешности установления контакта участниками игр позволяет при разборе остановить вни­мание на уникальности и одновременно типичности ситуаций, а также на проявлении индивидуальных особенностей партнеров по общению в социально-ролевом взаимодействии (например, началь­ник—подчиненный, взаимодействие коллег, ситуации делового и неформального взаимодействия и т. д.).

Заканчивается день оценкой участниками тренинга своей удов­летворенности содержанием работы и выражением чувств. Обычно в конце дня импульсивное поведение участников переводится на объективированный уровень — уровень мотивации обучения. В те­чение дня проводятся психогимнастические упражнения, цель ко­торых — создание благоприятной атмосферы в группе. При необхо­димости, во второй половине дня возможно проведение тестовых личностных методик (например, Р. Кеттелла, Т. Лири и др.).

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель.** Введение ориентировочных основ приемов поведения в деловой партнерской беседе.

Игры и упражнения этого дня направлены на выработку уста­новок ориентировки на личность и мотивацию собеседника, зна­комство с техниками активного слушания и их отработку. Для этого проводится ролевая игра, основанная на значимой управленческой ситуации. Во время обсуждения необходимо остановиться на до­пущенных ошибках во взаимодействии с другими людьми, пока­зать возможные варианты решения проблем. При этом с группой обсуждаются техники активного слушания и их возможности.

Далее идет отработка техник активного слушания с использова­нием «сухих» и «полусухих» упражнений (письменных, в парах или тройках), направленных на принятие решений. Например, выработ­ка трех необходимых для успешного менеджера профессиональных качеств.

На следующем этапе второго дня проводится ролевая игра с эле­ментами дискуссии и «мозгового штурма». Группа разделяется на две подгруппы, каждая из которых вырабатывает свои способы приня­тия управленческих решений. Подгруппы выделяют своих предста­вителей, аргументирующих принятое решение. Общее групповое обсуждение игры направлено на сравнение качества принятых ре­шений и, главное, на способы их принятия.

В связи с особенностями деятельности руководителя проводит­ся ролевая игра «Один против всех». Выбирается наиболее сильный участник группы, который убеждает коллектив в правомерности принятия непопулярного для коллектива решения. Пока «руково­дитель» обдумывает аргументы, группе дается установка противо­действовать и сопротивляться предлагаемому решению. При обсуж­дении этой игры наибольшее внимание уделяется установлению контакта с аудиторией, убедительности аргументов и возможности различных вариантов разрешения сложившейся конфликтной си­туации. Помимо умения аргументировать свои решения, в этой игре рассматривается вариативность выбора того или иного решения, а также особенности самопрезентации руководителя. После этой, достаточно напряженной, игры необходимо провести психогимна­стическое невербальное упражнение на снятие эмоционального на­пряжения.

В процессе обсуждения итогов дня следует обратить внимание участников группы на выявление собственных профессиональных и личностных трудностей.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель**. Отработка специальных управленческих умений.

В течение дня проводятся ролевые игры, в которых проявляются административные, лидерские и менеджерские умения.

Достаточно показательны игры, идущие от обратного, например «Как создать организацию, чтобы она была подвержена саморазру­шению?». Группа делится на три подгруппы, и каждая из них пред­ставляет свои варианты неэффективного развития организации. При этом в каждой подгруппе выделяются деловые и эмоциональные лидеры, вырабатываются цели, планируется решение проблем. Вы­деление нескольких подгрупп позволяет показать возможности ва­риативности принятия решений.

Еще одна игра этого дня направлена на «целостное действие». Такая игра может быть основана на реальной задаче, представлять собой абстрактную или даже парадоксальную ситуацию, главное, чтобы в ней было заложено чрезвычайное и конфликтное содержа­ние. В этой игре участники также разделяются на подгруппы. Основная цель игры — отработка умений стратегического плани­рования, обдумывания и передачи поручений (делегирование пол­номочий), проведение переговоров, контроль выполнения постав­ленных задач и взаимодействия структур организации. Результатом этой игры должно быть оптимальное решение проблемы или же осознание возможных вариантов поиска этого решения.

Анализ и обсуждение игр этого дня проходит в форме дискуссий и дает участникам группы возможность осознать уровень развития собственных менеджерских умений и лидерских качеств. В конце дня, если проводилось тестирование, возможно ознакомление участников с его результатами. Перед окончанием работы и подве­дением итогов дня желательно проведение упражнения, направлен­ного на эмоциональную память и самооценку.

**ДЕНЬ ЧЕТВЕРТЫЙ**

**Цель**. Закрепление полученных знаний (техник активного слу­шания при проведении деловой беседы), менеджерских умений, а также отработка техник регулирования эмоционального напря­жения и техник аргументации. Обе последние группы техник могут отрабатываться после знакомства с ними и их обсуждения в ро­левой игре. В то же самое время закрепляются и техники активно­го слушания. В этом смысле показательными ролевыми играми могут быть игры «со скрытым мотивом». При этом желательно, чтобы это была серия игр — не менее трех, — в которых обыгрываются различные ситуации делового и межличностного взаимодей­ствия. Особое внимание участников группы обращается на то, что главное действующее лицо игры должно понять скрытый мотив партнера или партнеров, снять эмоциональное напряжение и найти оптимальное управленческое решение, устраивающее обе сторо­ны в предконфликтной или конфликтной ситуации. При обсуж­дении и анализе игр обращается внимание на использование по­лученных умений.

В этот же день отрабатываются техники аргументации с учетом личностных особенностей участников. Проводятся упражнения по самопрезентации и управлению впечатлением, которые строятся с ориентацией на целевую персону и аудиторию в целом.

В конце дня проводится ролевая игра, основная задача которой — моделирование структуры организации с распределением должно­стных функций.

*Завершением* тренинга является процедура обратной связи от группы каждому участнику по поводу его личностных и профессио­нальных качеств. Кроме этого, каждый участник высказывается по поводу своих впечатлений о тренинге в целом и о том, что нового он узнал о себе как личности и профессионале.

В результате тренинговых занятий каждый участник получает адекватное представление о самом себе; совершенствует базовые управленческие умения, проявляет свои лидерские качества, гибкость и креативность в принятии управленческих решений. Предлагаемая концепция тренинга направлена на развитие и формирование пси­хологических параметров, способствующих эффективному руковод­ству. В рамках этого тренинга кроме ролевых игр возможно исполь­зование и деловых игр, хотя более целесообразно применять их на следующем этапе обучения для закрепления и развития базовых пси­хологических управленческих умений. Помимо этого, результатом тренинга является и создание команды партнеров и единомышлен­ников, что способствует позитивным деловым взаимоотношениям в организации.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1965.
2. *Завьялова Е. К., Посохова С. Т.* Психология предпринимательства. СПб.: Сова, 2004.
3. *Капустина А. Н.* К вопросу об исследовании личностных особенностей руководителя // Материалы все союзной конференции по проблемам управления. М., 1980.
4. *Кричевский Р. Л.* Если Вы руководитель... М.: Дело, 1996.
5. *МаслоуА.* Мотивация и личность. СПб.: Питер, 1999.
6. *Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2002.
7. *Тарасов В. К.* Персонал-технология: отбор и подбор менеджеров. Л.: Машиностроение, 1989.
8. *Чикер В. А.* Психологическая диагностика организаций и персонала. СПб.: Речь, 2003.
9. *Якокка Л.* Карьера менеджеров. М.: Аспект-Пресс, 1990.

**Глава 2**

**ТРЕНИНГ**

**РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ**

Любые организационные изменения, противоречивые ситуации, деловые и личностные отношения между людьми нередко порож­дают конфликтные ситуации, которые субъективно сопровождают­ся серьезными психологическими переживаниями.

С обыденной точки зрения конфликт ассоциируется с агресси­ей, глубокими эмоциями, спорами, угрозами, враждебностью и т. п. Бытует мнение, что конфликт — явление всегда нежелательное и его необходимо по возможности избегать и уж, если он возник, немед­ленно разрешать. Однако современная психология позволяет рас­сматривать конфликт как способ развития организации, группы и отдельной личности, выделяя в противоречивости конфликтных ситуаций позитивные моменты, связанные с развитием и субъек­тивным осмыслением жизненных ситуаций (8). Именно поэтому, понимая неизбежность конфликтов, необходимость их регулирова­ния, движущую силу, а также то, что их легче предупредить, чем «ле­чить», многие организации делают заказы на тренинг разрешения конфликтов. Эта программа тренинга является одной из наиболее востребованных, а ее построение базируется на изложенных ниже теоретических основах.

Слово «конфликт» происходит от латинского conflictus, что в пе­реводе означает «столкновение». В таком понимании это слово в близком, но не тождественном смысле применяется в психологии.

Употребление термина «конфликт» встречается при разработке проблем психологии личности, в общей, медицинской, социальной и организационной психологии, психотерапии, педагогике и поли­тологии. Конфликт может рассматриваться как состояние потрясе­ния, дезорганизации по отношению к предшествующему развитию и, соответственно, как генератор новых структур. В этом определении М. А. Робер и Ф. Тильман указывают на современное понима­ние конфликта как позитивного явления. По мнению Дж. Фон Ней­мана и О. Моргенштейна, конфликт — это взаимодействие двух объектов, обладающих несовместимыми целями и способами до­стижения этих целей. В качестве таких объектов могут рассматри­ваться люди, отдельные группы, армии, монополии, классы, соци­альные институты и др., деятельность которых так или иначе связана с постановкой и решением задач организации и управления, с про­гнозированием и принятием решений, а также с планированием целенаправленных действий (4).

К. Левин характеризует конфликт как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы примерно равной величины (5). Наряду с «силовыми» линия­ми ситуации активную роль в разрешении конфликтов, их понима­нии и видении играет сама личность. Поэтому в работах Левина рас­сматриваются как внутриличностные, так и межличностные конфликты.

С точки зрения ролевой теории под конфликтом понимается си­туация несовместимых ожиданий (требований), которым подверже­на личность, играющая ту или иную роль в социальной и межлично­стной структуре. Обычно такие конфликты делятся на межролевые, внутриролевые и личностно-ролевые.

По теории социального конфликта Л. Козера конфликт — это борьба по поводу ценностей и притязаний из-за дефицита статуса, власти и средств, в которой цели противников нейтрализуются, ущемляются или элиминируются их соперниками. Автор также де­лает упор на позитивной функции конфликтов — поддержании ди­намического равновесия социальной системы. По его мнению, если конфликт связан с целями, ценностями или интересами, не затра­гивающими основ существования групп, то он является позитив­ным. Если же конфликт связан с важнейшими ценностями группы, то он нежелателен, так как подрывает основы группы и несет в себе тенденцию к ее разрушению (4).

В сущности, конфликт чаще всего рассматривается как конку­ренция в удовлетворении интересов. Какую ситуацию можно на­звать конфликтной? На этот вопрос отвечает так называемая тео­рема Томаса: если ситуации определяются как реальные, то они реальны по своим последствиям, то есть конфликт становится ре­альностью тогда, когда он переживается как конфликт хотя бы од­ной из сторон. В отечественной социальной психологии рассматривают соци­альные, межличностные и межгрупповые конфликты и чаще всего придерживаются следующего определения конфликта: конфликт — это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношени­ях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицатель­ными эмоциональными переживаниями (2, 4, 8).

В литературе имеются различные классификации конфликтов. Основаниями для них могут быть их источник, содержание, значи­мость, тип разрешения, форма выражения, тип структуры взаимо­отношений, социальная формализация, социально-психологиче­ский эффект, социальный результат. Конфликты могут быть скрытые и явные, интенсивные и стертые, кратковременные и затяжные, вер­тикальные и горизонтальные и т. д. (8).

Некоторые из представленных ниже классификаций конфлик­тов могут служить базовым материалом для тренинга разрешения конфликтов при работе по переводу эмоционального содержания конфликтной ситуации на объективированный уровень.

По *направленности* конфликты делятся на «горизонтальные» и «вертикальные», кроме этого, выделяют и «смешанные». К горизон­тальным относят такие конфликты, в которых не замешаны лица, находящиеся в подчинении друг у друга. К вертикальным конфлик­там относят те, в которых участвуют лица, находящиеся в подчине­нии один у другого. В смешанных конфликтах представлены и вер­тикальные, и горизонтальные составляющие. Конфликты, имеющие вертикальную составляющую, то есть вертикальные и смешанные, — это приблизительно 70-80% всех конфликтов.

По *значению* для группы и организации конфликты делятся на конструктивные (созидательные, позитивные) и деструктив­ные (разрушительные, негативные). Первые приносят делу пользу, вторые — вред. От первых уходить нельзя, от вторых — нужно.

По У. Ф. Линкольну, *положительное* воздействие конфликта (это необходимо четко осознать участникам тренинга при формирова­нии позитивного отношения к любым жизненным событиям и си­туациям) часто проявляется в следующем (4):

• конфликт ускоряет процесс самосознания;

• под его влиянием утверждается и подтверждается определенный набор ценностей;

* конфликт способствует осознанию общности, так как может оказаться, что у других сходные интересы и они стремятся к тем же целям и результатам и поддерживают применение тех же средств — до такой степени, что возникают официальные и неофициальные союзы;
* конфликт приводит к объединению единомышленников;
* он способствует разрядке и отодвигает на второй план другие, несущественные конфликты;
* конфликт способствует расстановке приоритетов;
* он играет роль предохранительного клапана для безопасного и даже конструктивного выхода эмоций;
* благодаря ему обращается внимание на недовольство или пред­ложения, нуждающиеся в обсуждении, понимании, призна­нии, поддержке, юридическом оформлении и разрешении;
* конфликт приводит к возникновению рабочих контактов с другими людьми и группами;
* благодаря ему стимулируется разработка систем справедливо­го предотвращения, разрешения конфликтов и управления ими.

*Отрицательное* воздействие конфликта часто проявляется в сле­дующем:

* конфликт представляет собой угрозу заявленным интересам сторон;
* он угрожает социальной системе, обеспечивающей равнопра­вие и стабильность;
* конфликт препятствует быстрому осуществлению перемен;
* он приводит к потере поддержки;
* конфликт ставит людей и организации в зависимость от пуб­личных заявлений, от которых невозможно легко и быстро от­казаться;
* вместо тщательно взвешенного ответа он ведет к быстрому дей­ствию;
* вследствие конфликта подрывается доверие сторон друг к другу;
* конфликт вызывает разобщенность среди тех, кто нуждается в единстве или даже стремится к нему;
* в результате конфликта подрывается процесс формирования союзов и коалиций;
* конфликт имеет тенденцию к углублению и расширению;
* он в такой степени меняет приоритеты, что ставит под угрозу другие интересы.

По *характеру причин* конфликты можно разделить на объектив­ные и субъективные. Первые порождены объективными причина­ми вторые — субъективными, личностными. Объективный конфликт чаше разрешается конструктивно, субъективный, напротив, как правило, разрешается деструктивно.

М. Дойч классифицирует конфликты по критерию *истинности-ложности* или *реальности* (4):

* «подлинный» конфликт — существующий объективно и вос­принимаемый адекватно;
* «случайный, или условный» конфликт — зависящий от легко изменяемых обстоятельств, что, однако, не осознается сторо­нами;
* «смещенный» конфликт — явный конфликт, за которым скры­вается другой, невидимый конфликт, лежащий в основании явного;
* «неверно приписанный» конфликт — конфликт между сторо­нами, ошибочно понявшими друг друга, и, как результат, по поводу ошибочно истолкованных проблем;
* «латентный» конфликт — конфликт, который должен был бы произойти, но которого нет, поскольку по тем или иным при­чинам он не осознается сторонами;
* «ложный» конфликт — конфликт, существующий только в силу ошибок восприятия и понимания при отсутствии объектив­ных оснований.

По типу *социальной формализации* конфликты подразделяются на официальные и неофициальные (формальные и неформальные). Эти конфликты, как правило, связаны с организационной структурой, ее особенностями и могут быть как «горизонтальными», так и «вер­тикальными».

По своему *социально-психологическому эффекту* конфликты де­лятся на две группы:

* развивающие, утверждающие, активизирующие каждую из конфликтующих личностей и группу в целом;
* способствующие самоутверждению или развитию одной из конфликтующих личностей или группы в целом и подавлению, ограничению другой личности или группы лиц.

По *объему социального взаимодействия* выделяются конфликты меж­групповые, внутригрупповые, межличностные и внутриличностные.

**Межгрупповые** конфликты предполагают, что сторонами конф­ликта являются социальные группы, преследующие несовместимые цели и своими практическими действиями препятствующие друг другу (1). Это может быть конфликт между представителями раз­личных социальных категорий (например, в организации: рабочие и ИТР, линейный и офисный персонал, профсоюз и администра­ция и т. д.). В социально-психологических исследованиях показано, что «своя» группа в любой ситуации выглядит лучше «другой». Это так называемый феномен ингруппового фаворитизма, который вы­ражается в том, что члены группы в той или иной форме благопри­ятствуют своей группе. Это и есть, считает автор, источник меж­групповой напряженности и конфликтов. Основной вывод, который делают из этих закономерностей социальные психологи, следующий: если мы хотим снять межгрупповой конфликт, то необходимо умень­шить различия между группами (например, отсутствие привилегий, справедливая оплата труда и т. д.).

**Внутригрупповой** конфликт включает, как правило, саморегуля­ционные механизмы. Если групповая саморегуляция не срабаты­вает, а конфликт развивается медленно, то конфликтность в груп­пе становится нормой отношений. Если же конфликт развивается быстро и нет саморегуляции, то наступает деструкция. Если кон­фликтная ситуация развивается по деструктивному типу, то воз­можен ряд дисфункциональных последствий. Это могут быть об­щая неудовлетворенность, плохое состояние духа, уменьшение сотрудничества, сильная преданность своей группе при большой непродуктивной конкуренции с другими группами. Довольно часто возникает представление о другой стороне как о «враге», о своих целях как о положительных, а о целях другой стороны как отрица­тельных, уменьшается взаимодействие и общение между сторона­ми, больше значения придается «победе» в конфликте, чем реше­нию реальной проблемы.

Группа более устойчива к конфликтам, если она кооперативно взаимосвязана. Следствием этой кооперации являются свобода и открытость коммуникаций, взаимная поддержка, дружелюбие и до­верие по отношению к другой стороне. Поэтому вероятность меж­групповых конфликтов выше в диффузных, незрелых, малосплоченных и ценностно разрозненных группах.

**Межличностный** конфликт — это наиболее часто возникающий конфликт. Возникновение межличностных конфликтов определя­ется ситуацией, личностными особенностями людей, отношением личности к ситуации и психологическими особенностями межлич­ностных отношений. Возникновение и развитие межличностного конфликта во многом обусловлены демографическими и индивидуально-психологическими характеристиками. Для женщин более характерны конфликты, связанные с личными проблемами, для мужчин — с профессиональной деятельностью (2).

Психологически малоконструктивное поведение в конфликте часто объясняется индивидуально-личностными особенностями человека. К чертам «конфликтной» личности относят нетерпимость к недостаткам других, пониженная самокритичность, импульсив­ность, несдержанность в чувствах, укоренившиеся негативные пред­рассудки, предубежденное отношение к другим людям, агрессив­ность, тревожность, невысокий уровень общительности и др.

**Внутриличностный** конфликт — это, как правило, конфликт мо­тивации, чувств, потребностей, интересов и поведения у одного и того же человека. Безусловно, максимальная психологическая слож­ность внутренних конфликтов не позволяет глубинно прорабаты­вать их в тренинге поведенческой направленности, программа ко­торого по регулированию конфликтов представлена ниже.

**Управление конфликтом** предполагает умение поддерживать его значение ниже того уровня, на котором он становится угрожающим для организации, групп, отношений. Умелое управление конфлик­том может привести к его разрешению, то есть к устранению про­блемы, вызвавшей конфликт, и восстановлению взаимоотношений сторон в том объеме, который необходим для обеспечения деятель­ности. *Управление конфликтом может выражаться в урегулировании, завершении, предотвращении, достижении консенсуса, профилакти­ке, ослаблении, подавлении, отсрочке и т. д.*

Межличностное управление конфликтом отражается хорошо известной схемой К. Томаса, описывающей различные стратегии поведения в конфликтной ситуации в зависимости от двух основ­ных характеристик: степени настойчивости в удовлетворении соб­ственных интересов и степени сотрудничества в удовлетворении интересов других (2). В терминологии Томаса это избегание, при­способление, конкуренция, компромисс и сотрудничество.

Если говорить об аспектах личностного поведения в конфликт­ной ситуации, то конструктивное решение конфликтов зависит как минимум от четырех факторов:

1. адекватного восприятия конфликтов, когда присутствует точ­ная, не искаженная личными пристрастиями, оценка дей­ствий, намерений, позиций оппонентов и своих собственных;
2. открытого и эффективного общения;
3. создания атмосферы взаимного доверия и сотрудничества;
4. определения существа конфликта.

В разрешении конфликтов большое значение имеет *ведение пе­реговоров* с целью достижения взаимного согласия. Выдвигая конк­ретные предложения по конкретным проблемам, партнеры по пе­реговорам ставят целью одновременное удовлетворение своих интересов и интересов других сторон. Результатом переговоров яв­ляется план решения проблемы, выяснение доли участия партне­ров в ее решении и взаимные обещания конкретных действий. На основе работ Р. Фишера и У. Юри (9) нами предлагается схема кон­структивных и неконструктивных средств, применяемых в перего­ворах (см. приложение).

**\* \* \***

Все сказанное выше является теоретической базой для построе­ния *авторской (В. А. Чикер) тренинговой программы* «Тренинг разре­шения конфликтов».

*Основная цель тренинга* — обучение адекватным способам эффек­тивного разрешения конфликтов путем осмысления содержания конфликтной ситуации и оптимизации личного поведения. Про­грамма тренинга в основном базируется на идеях поведенческого коммуникативного тренинга, однако в нее входят и некоторые эле­менты работы с личностью участников групп, включающие в себя осознание индивидуальных качеств, мешающих разрешению про­тиворечивых ситуаций и нарушающих внутриличностное равнове­сие. Прежде всего, это работа с эмоциями человека, которые явля­ются неизменным спутником конфликтов. Поэтому наряду с традиционными для поведенческого тренинга методами работы (дискуссии и обсуждения, деловые игры, психогимнастики, послеигровая и ежедневная рефлексия опыта) дополнительно проводит­ся работа с личностными проблемами участников групп, балинтовские сессии, тестирование (например, методика Томаса, диагностика уровня профессионального выгорания, многофакторная диагно­стика личности и др.). Основные подходы к разбору, анализу и ин­терпретации возникающих ситуаций, дискуссий и ролевых игр лежат в плоскости анализа, принятого в классических социально-психо­логических тренингах. Ключевая роль ведущего в поведенческих тренингах — помочь участникам группы в переводе импульсивного поведения, весьма характерного для конфликтных ситуаций, на уро­вень объективированного, осмысленного и конструктивного.

Программа тренинга является логическим продолжением освоения программы коммуникативного тренинга, так как конфликты усложненная непониманием и эмоциональными переживани­ями коммуникация между людьми, группами, организациями. Спла­нированная нами программа тренинга разрешения конфликтов рас­считана на три дня восьмичасовой работы по традиционной схеме деления на «сессии» (интенсивная работа в течение полутора-двух часов) — логически выстроенные части, касающиеся освоения ос­новных тем, после которых делаются перерывы для отдыха.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель**. Определение содержания понятия «конфликт», его типов и видов, построение различных классификаций конфликтов, осо­знание не только негативных следствий конфликта, но, также, и его позитивных, развивающих составляющих. В этот день актуализи­руются знания, полученные ранее на коммуникативном тренинге или, если участники до этого не участвовали в таком тренинге, за­кладывается их основа.

Любое занятие с группой начинается с вводной лекции ведущего, с обозначения цели, задач и правил взаимодействия, а также знаком­ства участников группы (или возобновления его, если тренинг разре­шения конфликтов является логическим продолжением коммуника­тивного тренинга, что представляется нам весьма эффективным).

В качестве вопроса, настраивающего на основную тему работы, можно предложить вопрос о том, что помогает и мешает каждому участнику группы в решении конфликтных ситуаций. Возможен также вопрос о том, какие ассоциации возникают при слове «конф­ликт»; с каким животным, погодой, цветом ассоциируется это по­нятие.

Затем для уточнения понятия «конфликт» и его классификации предлагается провести работу в мини-группах. Обобщенные мне­ния, полученные при обсуждении, выносятся ведущим на флип - чарт и остаются в группе на весь период ее работы в качестве методиче­ского сопровождения. К результатам выработанной классификации Удобно возвращаться при рассмотрении конкретных случаев ана­лиза конфликтных ситуаций. Таким же образом возможно обсужде­ние причин возникновения конфликта.

Развивает тему первая ролевая игра на тему «День приема руково­дителя по личным вопросам», когда к «руководителю» организации приходят по личным конфликтным вопросам и претензиям «сотруд­ники». При анализе игры очень важно обратить внимание группы как на вербальные, так и на невербальные проявления конфликтного поведения (молчание, взгляд, поза, мимика, тон речи, резкие возра­жения в разговоре, прозвища, устный и письменный спор и все дру­гие особенности манеры обращения и общения). Кроме этого, ре­зультатом анализа может быть подведение итогов, касающихся негативных и, самое главное, возможных позитивных следствий каж­дой анализируемой ситуации для той и другой стороны взаимодей­ствия. Таким образом, тренинг становится базой для формирования позитивного взгляда на жизненные ситуации, конфликтное содер­жание которых является основой для личностного развития.

Следующая игра может быть посвящена посредничеству в реше­нии конфликтных ситуаций. Часто посредниками в решении конф­ликтов выступают руководители, и ситуация такого рода может быть смоделирована в тренинге. Например, сюжетом ролевой игры может быть ситуация, когда двое сотрудников отказываются совместно уча­ствовать в проекте (или супруги не желают продолжать совместную жизнь). Задача руководителя (консультанта) — решить эту ситуацию, применяя необходимый алгоритм: выслушивание одной стороны, по­вторение этой точки зрения другой стороной, затем проведение этой же процедуры с точкой зрения другой стороны, прояснение руководи­телем совпадений точек зрения, нахождение общего и решение конф­ликта. Анализ результатов игры предполагает обращение к техникам установления контакта, активного слушания и аргументации, что по­зволяет всем участникам в полной мере понимать точку зрения коллег.

Итоги дня обсуждаются в общем круге. Эта процедура позволяет ведущему тренинга подвести итоги первого дня, выяснить наибо­лее важные направления дальнейшей работы и обратить внимание на личные переживания участников группы, их состояние.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. Рассмотрение субъективных составляющих конфликта. Это подразумевает разделение субъективных и объективных причин и составляющих решения конфликта. Главное направление этого ана­лиза — эмоции и чувства, которые существенно затрудняют решение проблемных ситуаций. Поэтому особым предметом рассмотрения в этот день является вербализация (проговаривание) чувств своих и участников взаимодействия. Обращается внимание не только на результат — получение выгоды или достижение поставленной цели, но и на чувства, сопровождающие этот процесс. Показывается разрешение конфликтных ситуаций возможно лишь при из­бегании чисто оценочных суждений, замены их описаниями соб­ственных эмоциональных суждений.

День начинается с настроя на работу — с психогимнастических упражнений, которые, как правило, направлены на диагностику эмоционального состояния участников группы, проявление их чувств.

Особое внимание уделяется осознанию психологической множе­ственности и субъективности трактовки практически любой ситуа­ции, когда каждый из участников видит ее только со своей точки зрения. Для этого вполне подходит работа в небольших группах по интерпретации содержания притчи (в качестве материалов для ин­терпретации вполне подойдет книга Н. Пезешкиана «Торговец и попугай») (7). Анализируется неоднозначность понимания описан­ной ситуации и необходимость прояснения других возможных взгля­дов на нее.

Одним из упражнений тренинга может быть психогимнастика, содержательным анализом которой будет анализ первого впечатле­ния о человеке, неточность которого часто влияет на ситуацию вза­имодействия. Участникам группы задается вопрос о том, какое впе­чатление произвел партнер во время первого контакта и почему впечатление было именно таким. Обращается внимание на элемен­ты социальной стереотипизации при восприятии окружающих.

Далее в тройках анализируются черты личности, являющиеся субъективными предпосылками конфликта, и на флип-чарте стро­ится классификация так называемых «конфликтных личностей» (де­монстративная, ригидная, неуправляемая, сверхточная, бесконф­ликтная и целенаправленно конфликтная), обсуждаются способы понимания таких людей и умения найти с ними общий язык при помощи установления контакта и вербализации чувств.

Важный момент второго дня — тема контроля эмоционального состояния в конфликтной ситуации и приемов саморегуляции. Для этого возможно моделирование в виде ролевой игры ситуации меж­личностного взаимодействия в семейном конфликте, а также меж­личностных претензий. Важно показать, что с точки зрения личностного научения и развития именно «отрицательные» эмоции яв­ляются самым «положительным» и информативным фактором. Си­туации, в которых возникают такие эмоции, — это ситуации, к ко­торым человеку нужно подойти наиболее внимательно, как к уроку, который нужно усвоить и учитывать в будущем (1).

В этот же день может быть проведена индивидуальная психоди­агностика, касающаяся, например, преимущественных способов решения конфликтных ситуаций (тест Томаса), обсуждаются пре­имущества и недостатки каждого из способов реагирования.

День заканчивается групповой рефлексией, подведением итогов в контексте ведущей темы дня.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель**. Рассмотрение межгрупповых конфликтов, их специфики и профилактики, а также посредничества в конфликтных ситуациях.

После вводных упражнений по созданию рабочей атмосферы воз­можно провести ролевую игру по противостоянию двух команд «со­перников» (руководители—подчиненные, администрация—профсо­юз, ученики—учителя, продавцы—покупатели, отцы—дети и т. д., в зависимости от целевой аудитории), когда каждый из участников команды после группового обсуждения общего списка претензий предъявляет личную претензию представителю противоположной команды. При ответе на претензию учитывается как решение вопро­са, так и эмоциональные составляющие этого процесса.

Далее ведущим группы формулируется возможность запроса на решение личной конфликтной ситуации, которая волнует конкрет­ных участников группы. Если эти запросы сформулированы (а это возможно к третьему дню тренинга, когда доверие участников груп­пы друг к другу и к процедуре тренинга возрастает), то можно рабо­тать с ними в рамках балинтовской сессии. Поскольку количество таких запросов может быть велико, то и продолжительность сессии может быть очень значительной.

Иным способом ответа на конкретные вопросы участников груп­пы может быть рассмотрение реальных случаев из повседневной или профессиональной практики, связанных с конфликтным взаимо­действием, которые представляются самими участниками (сбор про­блем) или являются достаточно типичными для данной ситуации (кейсы). В этом контексте правомерно, если об этом не заходила речь ранее обратить внимание на различие в понятиях «повод» и «причи­на», лежащих в основании конфликта.

На последнем этапе третьего дня тренинга подводятся итоги по кон­структивным и неконструктивным способам решения конфликтов, проводится игра на целостное действие. В качестве основной модели­рующей ситуации рассматривается ситуация переговоров с ограничен­ными ресурсами и претензиями сторон друг другу. Тема переговоров формулируется исходя из специфики и интересов группы, а также задач конкретной организации. Важно обратить внимание на разграниче­ние интересов и позиций сторон, четкость их формулировок (9).

Обобщающая схема конструктивных и неконструктивных спо­собов ведения переговоров представлена в приложении. Обсужде­ние ее может быть своеобразным подведением итогов тренинга.

Заключительный круг тренинга дает всем участникам группы возможность высказаться, выразить собственные чувства и сфор­мулировать личные задачи на фоне решения ситуаций конфликт­ного взаимодействия.

Особый контекст применения программы тренинга разрешения конфликтов полностью зависит от целевой аудитории и задач, по­ставленных перед ведущим группы, а репертуар игр и ситуаций, ана­лизируемых в тренинге, легко может быть изменен без коррекции его общей концепции.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Агеев В. С.* Межгрупповое взаимодействие. М: Изд-во МГУ, 1990.
2. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. СПб.: Питер, 2005.
3. *Зигерт В., Ланг Л.* Руководить без конфликтов / Пер. с нем. М.: Эконо­мика, 1990.
4. *Кричевский Р. Л.* Если Вы руководитель. М.: Дело, 1996.
5. *Левин К.* Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. СПб.: Речь, 2000.
6. *Скотт Д. Г.* Способы разрешения конфликтов / Пер. с англ. Киев: Изд. общество «Верзилин и К. ЛТД», 1991.
7. *Пезешкиан Н.* Торговец и попугай. М.: Прогресс, 1992.
8. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2002.

9. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию, или Переговоры без поражения /Пер. с англ. М.: Прогресс, 1990.

10. *Снетков В. М.* Психология коммуникации в организациях. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.

**Глава 3**

**ТРЕНИНГ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ**

Современный уровень управления предполагает развитие и ак­тивное функционирование широкого спектра менеджерских умений руководителей. В настоящее время критическим фактором для ру­ководителя становятся не столько профессиональные знания, сколь­ко некоторые личностные характеристики, которые связаны с эф­фективными коммуникациями, кооперацией между людьми, мотивацией, созданием команд и умением работать в них, искусст­вом ведения переговоров и достижения соглашений. Организаци­онный менеджмент предусматривает управление интеллектуальны­ми, финансовыми, сырьевыми, материальными ресурсами в целях наиболее высокой эффективности деятельности предприятия (3).

Менеджер — это специалист по управлению, который разраба­тывает планы, определяет, что и когда делать, кто и как будет вы­полнять намеченное (управление персоналом), разрабатывает рабочие процедуры (технологии) управленческого процесса, осуще­ствляет контроль. То есть менеджер *планирует, организует, контро­лирует основные организационные процессы, управляет ими.* При со­здании концепции управленческого тренинга мы опирались на теоретическую поведенческую модель К. JI. Вилсона (5,6). Он дает управлению следующее определение, которое лежит в основании его диагностической концепции и опросника (см. приложение), направ­ленного на оценку управленческих умений.

**Процесс управления** — это логическая последовательность или цепь квалифицированных поведенческих актов менеджера.

Успешность руководителя складывается из двух одинаково важ­ных умений: умения управлять людьми и умения достигать рабочей цели (в традиционной отечественной терминологии — направлен­ность на дело и на людей). Эти два управленческих умения в идеале должны быть в балансе и существовать в связанной цепи более част­ых умений менеджера. Ни одно из перечисленных далее умений не является более важным, чем другие; все они должны быть представлены у руководителя хотя бы в малой степени и, в идеале, нахо­диться в балансе.

Обращая особое внимание в своей теоретической концепции на управленческие умения, К. Л. Вилсон выделяет их в качестве базо­вых и главных в «пирамиде» качеств, обеспечивающих успешную деятельность руководителя (рис. 1).



Рис. 1. «Пирамида» качеств руководителя, или Цикл управленческих умений

Управленческие умения — это нечто, являющееся не только след­ствием особых личностных качеств (лидерские умения) и приобре­тенных умений (администраторские умения), но и особым свой­ством осуществления профессиональной деятельности.

Низший уровень умений руководителя — это *администраторские умения:* обдумывание и передача поручений, предвидение будущего и стратегическое планирование, создание рабочей обстановки в организации, разбор сложных ситуаций, обучение подчиненных.

Следующий уровень — *лидерские умения.* Основное в лидерских умениях — предвидение и способность влиять на других людей, на­правлять их.

Уровень *менеджерских умений* связан с воплощением управлен­ческих целей, что обеспечивает ясность целей, планирование, ре­шение проблемы, обучение, осуществление обратной связи, конт­роля над выполнением работ и т. д. Именно эти умения в основном сохраняют и поддерживают «жизнь» организации.

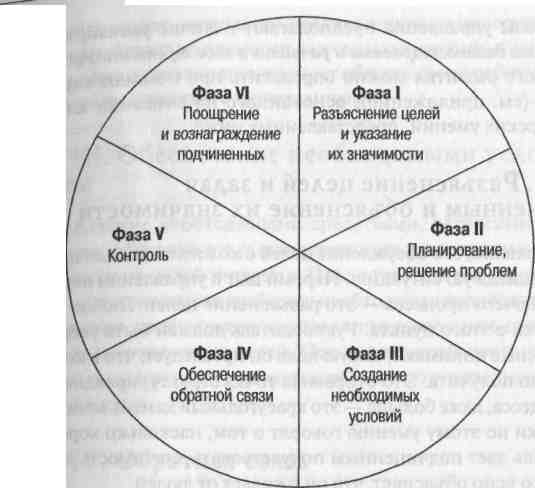
*Социальные умения* — умение управлять рабочими группами — от­ражаются у сотрудников организации в удовлетворенности от членства в группах, в улучшении функционирования и повышении сплоченно­сти рабочих групп. Это умения, включающие в себя возможности ус­пешного планирования и управления группой и людьми.

И наконец, последний, наиболее высокий уровень — *специаль­ные менеджерские умения,* связанные со спецификой конкретной профессиональной управленческой деятельности.

Управление рассматривается как последовательный процесс или цепь действий руководителя. Эффективность деятельности менед­жера, соответственно, зависит от непрерывности, целостности и завершенности этого процесса.

Непрерывность, целостность и завершенность К. Л. Вилсон на­зывает *балансом,* который обеспечивается путем выполнения менед­жером определенных *функций.* Каждая функция представляет собой серию взаимосвязанных действий или *задач.* Успешное выполнение каждой последующей новой задачи возможно только при успешном завершении предшествующих задач.

Ни одна задача не является более важной, чем другие. Только выполнение **всех** задач может привести к эффективному управле­нию рабочим процессом и людьми. Вследствие этого К. Л. Вилсон подчеркивает значение «баланса» выполняемых менеджером задач.

Таким образом, деятельность менеджера состоит из решения се­рии задач. Хотя задачи различаются в зависимости от ситуации, при­рода всех задач в управлении одинакова. Основные шаги или пове­денческие акты (действия) постоянно повторяются, что отражается в понятии «Цикл управленческих умений».

К. Л. Вилсон представляет 6 последовательных фаз деятельнос­ти менеджера, из которых состоит **Цикл функций управления** (рис. 2).

Обратим внимание на последовательность этих функций. Сна­чала менеджер определяет *цель (фаза I);* в противном случае он без­действует и «топчется на месте», так как не знает, в какую сторону ему двигаться. Людям необходимо знание основных целей. Если их нет, то мотивация подчиненных будет низкой. Когда есть цель, ру­ководитель может составить *план по ее достижению (фаза II).*

Рис. 2. Цикл функций управления

Теперь необходимо воплотить этот план в жизнь, а для этого менеджер дол­жен проинструктировать подчиненных, что и как они должны де­лать и как можно помочь группе в осуществлении этого плана пу­тем *обеспечения необходимыми материальными ресурсами, условиями для работы, обучением, временем, инструментами и т. п. (фаза III).* В процессе выполнения задания менеджер должен следить за тем, как идет работа, постоянно сообщать группе, на каком этапе вы­полнения работы она находится и насколько успешно продвигается работа *(фаза IV— обратная связь, вознаграждение).* Если же не на­блюдается никакого прогресса, то руководителю стоит внести из­менения в рабочий процесс с помощью усиленного *контроля (фаза V),* вплоть до изменения планов, ресурсов и даже целей, И на­конец, когда работа выполнена, менеджер должен *поощрить и вознаградить подчиненных (фаза VI).*

Каждая из шести фаз включает в себя задачи, которые необходи­мо выполнить, чтобы осуществить ту или иную функцию. Успеш­ность выполнения задачи обусловлена способностями, знаниями, навыками менеджера.

Все фазы управления предполагают наличие *умений, которые могут быть диагностированы и развиты в ходе тренинга.* Уровень их актуального развития можно определить при помощи опросника Вилсона (см. приложение), основанного на описании ключевых менеджерских умений, представленных ниже.

Фаза I. Разъяснение целей и задач подчиненным и объяснение их значимости

Как правило, это обсуждение целей с коллективом для внесения ясности в деловую ситуацию. Первый шаг в управлении людьми во время рабочего процесса — это разъяснение целей. Любое задание начинается с этого пункта. Руководитель должен быть уверен, что подчиненные понимают, какую цель он преследует, что в конечном итоге надо получить. Это отправная точка структурирования рабо­чего процесса, даже больше — это краеугольный камень менеджмен­та. Оценки по этому умению говорят о том, насколько хорошо ру­ководитель дает подчиненным почувствовать значимость задания, насколько ясно объясняет, что он ожидает от людей.

Фаза II. Планирование и решение технических и организационных проблем

После разъяснения целей и их значимости следующим шагом в про­цессе управления является разработка плана для достижения этих целей.

Это, прежде всего, **взаимоотношения** с **подчиненными.**

Данная фаза предполагает определенный тип взаимодействия руководителя с подчиненными: руководитель или выслушивает предложения и пожелания коллектива, использует идеи работни­ков, или линии коммуникации прерваны. Поощрение участия под­чиненных в процессе планирования и принятия решений дает воз­можность руководителю лучше представлять обстановку в группе. Это умение отражает степень участия подчиненных в принятии ре­шений, возможность выдвигать свои идеи.

**Тщательное планирование рабочего процесса** — это организация рабочего процесса без сбоев. Одним из важнейших качеств руково­дителя является организованность. Руководитель должен «опере­жать» группу, предвидеть неблагоприятные обстоятельства.

**Компетенция менеджера** говорит о знании политики организации, продуктов или услуг, выпускаемых или оказываемых организацией и т.д. Это отражает, насколько менеджер хорошо знает организацию, в которой работает, ее ценности, системы поощрения и санкционирования, насколько хорошо он знает область своей работы и делится со своими знаниями с подчиненными.

Фаза III. Обеспечение необходимыми условиями работы

Обеспечение необходимыми средствами, ресурсами, инстру­ментарием, обучение и т. д. для успешного выполнения работы, в зависимости от целей и планов. После того как работа расплани­рована, от руководителя требуется необходимая поддержка коллек­тива для того, чтобы подчиненные могли выполнить свою работу и достичь поставленных целей. Под поддержкой понимаются не­обходимые инструкции, указания, советы, обучение, нужное обо­рудование и т. д.

Фаза IV. Обратная связь

Наблюдение руководителя за работой подчиненных, фиксация любого прогресса в работе исообщение об этом рабочей группе. Одна из самых важных задач менеджера — доносить до сведения работников, насколько успешно они продвигаются к поставленной цели. Если показатель «взаимоотношения с подчиненными» оце­нивает открытость менеджера к идеям других, то «обратная связь» — отношения с персоналом по поводу выполнения работы. Причем если обратная связь осуществляется часто, а взаимоотношения с подчиненными неудовлетворительны, то это указывает скорее на частую критику, чем на поддержку.

Фаза V. Контроль

Руководитель должен быть уверен, что качество и количество выполняемой работы укладываются в приемлемые стандарты; для этого он контролирует рабочий процесс. Контроль не должен быть слишком сильным или слишком слабым.

Эта фаза цикла управления включает в себя, прежде всего, сле­дующие аспекты.

**Контроль времени.** Это соответствие расписанию. Организация требует, чтобы работа была закончена вовремя. Эта шкала указывает на наличие у менеджера способности так руководить рабочим про­цессом, чтобы работа была выполнена в намеченные сроки.

**Контроль деталей.** Стремление к детальному выполнению задания. Многим менеджерам очень трудно отслеживать детали работы, но при этом не быть властным. Чтобы руководитель не воспринимался авто­ритарным по отношению к своим подчиненным, менеджеру следует обратить свое внимание на показатели по первичным шкалам (фазы I - IV) и постараться сбалансировать жесткий контроль с хорошей поста­новкой целей, тщательным планированием, обеспечением необходи­мого обучения и инструкций, и постоянной обратной связью.

**Мотивация цели (давление на подчиненных).** Подталкивание под­чиненных к быстрому и успешному выполнению задания. Хотя дав­ление на подчиненных иногда необходимо, надо, чтобы у людей ос­талось чувство удовлетворения от выполнения задания и чтобы давление не превратилось в жесткую диктатуру, оно должно быть ней­трализовано хорошими отношениями между менеджером и подчи­ненными, авторитетностью менеджера в глазах подчиненных (фаза I).

**Делегирование полномочий.** В этом случае часть ответственности за выполнение задания находится в руках подчиненных. Это очень важный момент в работе менеджера, но это умение также должно быть сбалансировано с оценками (выше средних) по шкалам от А до F, что­бы взаимоотношения с подчиненными не переходили грань попус­тительства или яркого недоверия по отношению к подчиненным.

Фаза VI. Поощрение за хорошо выполненную работу

**Признание выполненной работы:** похвала, вознаграждение. Когда задание выполнено, руководитель должен выразить благодарность рабочей группе. Менеджер может не иметь возможности увеличить зарплату персоналу, но всегда может похвалить за выполненное за­дание. Это обеспечит моральное удовлетворение людей от работы и хорошие взаимоотношения между руководителем и персоналом.

Кроме менеджерских умений, описанных Циклом управленческих умений, для эффективной работы менеджера крайне важны **психоло­гические качества, отражающие систему взаимодействия с подчинен­ными.** Хорошие взаимоотношения между руководителем и подчинен­ными — это следствие успешного выполнения задач менеджером в цикле управленческих функций. Эти умения показывают, насколько свободно руководитель взаимодействует с подчиненными, поддерживает их идеи и помогает достичь профессиональных успехов. Все перечисленные ниже качества обязательно обсуждаются на тренинге в режиме индивидуальной обратной связи и специальных, подчас персональных упражнений. Можно указать основные личностные качества руководителя, на которые обращается особое внимание в пси­ходиагностических процедурах и тренинге.

**Ориентация на людей.** Эта оценка открытости и дружелюбия ру­ководителя, желание взаимодействовать с людьми, умение устанав­ливать контакт и понимать личные нужды сотрудников.

**Умение создать команду.** Чтобы группа эффективно выполняла задания, ее работа должна быть скоординирована. Группа должна представлять собой единую команду. Это еще одна задача менедже­ра, которая влияет на успешность управления рабочим процессом и людьми. Командная работа основана на хорошей интуиции руко­водителя, умении распределять роли, поощрять успешных сотруд­ников, обучать и т. д.

**Заинтересованность в профессиональном росте подчиненных.** Луч­ший способ повысить мотивацию подчиненных — это давать им возможность профессионально развиваться, ставить перед группой такие задачи, которые позволяют подчиненным чему-либо научить­ся и профессионально вырасти.

**Доверие подчиненных.** Как мы уже говорили, очень важно, чтобы между руководителем и подчиненными были хорошие взаимоотно­шения, основанные на взаимном доверии. Доверительные отноше­ния позволяют избегать конфликтов, а в случае их возникновения эффективно регулировать.

**Учет групповых норм и мотивации.** Это помогает выявить отно­шение подчиненных к работе, друг к другу, к руководителю и орга­низации в целом. Менеджер оказывает сильное влияние на установ­ки подчиненных, в то время как политика организации и внешние факторы оказывают влияние на установки группы. Руководитель играет главную роль в формировании групповой морали, группо­вых установок и в конечном счете лояльности персонала.

Указанные ниже умения не описываются Циклом управленче­ских умений, но имеют большое значение в эффективной работе ме­неджера. Это косвенные характеристики успешности его работы.

**Включенность в работу.** Эта характеристика отражает не только то, насколько руководитель включен в работу коллектива, но и на­сколько ему интересно заниматься своей деятельностью, и насколь­ко интересной он делает работу для коллектива.

**Профессиональная компетентность подчиненных.** Профессиональ­ная компетенция подчиненных — это отражение эффективности управления людьми. Эффективный менеджер всегда направлен на развитие профессиональной и личностной компетентности сотруд­ников, готов к передаче своего опыта.

**Сплоченность группы и позитивный психологический климат.** Эта характеристика тесно связана с умением создать команду, но пока­затель «сплоченность группы» отражает атмосферу внутри группы, то, как себя чувствует группа независимо от руководителя. В проти­воположном случае группа воспринимает себя как единое целое, но в это целое не входит руководитель, он — за ее пределами.

**Благоприятные условия для должностного роста.** Не только внешние обстоятельства могут положительно или отрицательно влиять на «бла­гоприятные условия для должностного роста» в организации, но так­же это во многом зависит от менеджера. Эта характеристика оцени­вает умение создавать внутрифирменные условия для должностного роста подчиненных, в том числе и мотивацию к карьерному росту.

**Уровень напряженности (умение улаживать конфликтные ситуации).** На уровень напряженности в рабочей группе могут воздействовать три обстоятельства: сама работа, конфликт между группой и руко­водством и общая атмосфера в организации. Руководитель может в чем-то влиять на все эти три обстоятельства и попытаться снизить стрессовую ситуацию в группе. То есть эта характеристика касается умения руководителя улаживать конфликтные ситуации и снижать тем самым уровень напряженности.

**\* \* \***

Основой *авторской программы (В. А. Чикер)* **«Тренинг управ­ленческих умений»** является схема цикла функций управления К. Л. Вилсона, описанная выше и представленная в литературе (5,6). В программе моделируется продвижение участников по пути осозна­ния и объективизации индивидуальных и групповых аспектов про­цесса управления в рамках этого цикла, а также отражаются некото­рые моменты формирования групповых норм, мотивации, отношения к людям, регулирования конфликтов и сплочения команды.

*Цель тренинга —* диагностика и отработка наиболее значимых для конкретной деятельности руководителя управленческих умений в рамках последовательного и сбалансированного процесса Цикла управленческих умений — цепи действий менеджера. Программа тренинга адаптируется ведущим для руководителей различного ранга. Как правило, участниками группы являются менеджеры одного уровня. Кроме этого, программа может быть модифицирована и расширена в связи со сложностью и спецификой решения управлен­ских задач (представленная ниже программа рассчитана на три полных восьмичасовых дня занятий). Адресность программы «уси­ливается» предварительной или проведенной в ходе тренинга организационной и личностной психодиагностикой, а также раз­бором и анализом наиболее существенных, важных и запутанных случаев и ситуаций из практики (кейсов) для каждой конкретной организации и руководителя. Совокупность тренинговой и диагно­стических процедур дает возможность построения системы рекомен­даций и индивидуальных программ сопровождения и консультиро­вания руководителей (коучинг).

В целом программу тренинга можно отнести к психологическим программам бихевиоральной направленности, в которых внимание фокусируется на отработке навыков и умений путем осознания уров­ня их развития и дальнейшей тренировки. Однако активное исполь­зование элементов деловых имитационных игр позволяет останав­ливаться не только на психологическом содержании увиденного и проигранного, но и на сугубо технологических составляющих про­цесса управления (3).

Помимо традиционных процедур бихевиорального тренинга (дискуссии, ролевые игры, психологические разминки) в програм­ме тренинга активно обсуждаются теоретические аспекты, связан­ные с сущностью управления, а также применяются тестовые пси­ходиагностические методы (например, методика диагностики управленческих умений К. Л. Вилсона — см. приложение). В арсе­нале используемых методов есть и деловые игры, которые позволя­ют максимально приблизить обсуждаемый материал к реальной де­ятельности организации. Для повышения качества обратной связи желательно наличие видеотехники.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель**. Знакомство и изучение основных представлений, связан­ных с концепцией Цикла управленческих умений, а также понима­ние того, что деятельность менеджера состоит из решения серии задач, природа которых в управлении, в принципе, одинакова. Глав­ным является то, что эффективность деятельности менеджера зави­сит от *непрерывности, целостности и завершенности этого процесса.* Эта связанная цепь умений всегда начинается с *умения ясно форму­лировать цели и понимания их значимости.* Поэтому традиционная процедура вводной беседы и представления участников тренинга друг другу (знакомство) фокусируется *на целях* собственно тренинга и личных целях в контексте обсуждаемой проблемы. Акцент дела­ется на значимости и результативности достижения этих целей, ко­торые определяют мотивацию деятельности в любой сфере. Подво­дится итог группового обсуждения формулированием понятия «цель» (это желаемое положение дел, которого стараются достичь люди, подразделения, организации) и ее составляющих — шагов по ее достижению — «задач» (задача — это цель, рассматриваемая со­вместно с условиями ее достижения) (2). В терминологии Цикла управленческих умений в качестве таковых рассматриваются «фазы решения управленческих задач».

Далее участники работают в подгруппах, вырабатывая собствен­ное видение полного, целостного и завершенного Цикла управле­ния, представляя его затем в виде схемы на флип-чарте. Каждый проект Цикла управленческих умений комментирует выбранный группой представитель. Желательно провести видеозапись выступ­лений, так как этот материал может быть в последующем исполь­зован для анализа развития способностей влияния на группу и ориентацию на людей. По окончании обсуждения и выявлении наи­лучшего проекта, он сравнивается с моделью Цикла управленчес­ких умений по К. Л. Вилсону, который в качестве иллюстративного материала раздается всем участникам группы. Эта модель исполь­зуется затем как теоретическая основа для всей последующей рабо­ты на тренинге. Возможно обсуждение целеполагания таким обра­зом, когда рассматриваются основные *требования к целям,* которые должны быть сформулированы как точные и конкретные, измери­мые, достижимые, реалистичные и непротиворечивые, а также оп­ределенные по времени (принципы SMART)[[1]](#footnote-2).

Ролевая игра, направленная на обсуждение с коллективом целей и задач и понимание значимости задания, позволяет драматизировать процедуру тренинга и вывести его не только на операциональный, но и на личностный уровень. В качестве такой игры может быть выбрана ситуация, включающая в себя разработку плана по внедрению нововведений в организации (например, изменение номенклатуры изделий или территориальные изменения). Основные условия игры, описание специфики организации, перечень должностных позиций выдаются в конверте ведущим каждой подгруппе (количество таких подгрупп зависит от общего числа участников). Назна­ченный группой руководитель должен быть уверен, что подчинен­ные понимают, какую цель он перед ними ставит и какие задачи необходимо решить. В речи руководителя (после разработки этого плана в подгруппе), произнесенной уже перед всей группой, обра­щается внимание на позитивность формулировок, визуализацию, эмоциональность и способность к коррекции при наличии крити­ческих замечаний от всей группы, которые инициируются ведущим. Анализируется, какого рода планирование предлагается авторами проекта: стратегическое (общая цель организации, миссия) или же предпочтение отдается оперативным целям (направленным на кон­кретные, измеряемые результаты, часто кратковременным).

Таким образом, две игры первого дня касаются проблематики двух фаз Цикла управленческих умений — разъяснения целей и их значи­мости, а также планирования и решения организационных проблем. Анализу подвергаются такие умения менеджера, как налаживание взаимоотношений с подчиненными, повышение степени их участия в принятии решений и возможности выдвигать свои идеи, а также тщательность планирования, учет ресурсов и неблагоприятных об­стоятельств, знание специфических проблем организации.

По мере необходимости в течение этого и последующих дней проводятся психогимнастические упражнения, направленные на снятие возникшего эмоционального напряжения, повышение ра­ботоспособности и сплоченности группы.

В конце дня, до подведения его общих итогов и традиционного рефлексивного анализа, участникам группы предлагается описать сложные ситуации из собственной практики управления и попы­таться определить индивидуальные проблемные зоны Цикла управ­ленческих умений. Все это может в дальнейшем стать материалом для создания, постановки и анализа деловых и ролевых игр.

Кроме этого, на наш взгляд, в первый день важно провести пси­хологическую диагностику менеджерских умений по опроснику Вилсона. Это может быть как самооценка, так и, при определенных условиях (хорошее знание всех участников группы), экспертная оценка. Обсуждение результатов психодиагностики планируется на второй день тренинга.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель.** Отработка менеджерских умений III, IV и V фаз Цикла управленческих умений — *создание необходимых условий для работы, обратная связь и контроль.*

День традиционно начинается с восстановления контактов в группе, создания рабочей атмосферы. Для определения самооцен­ки актуального на данный момент развития умений можно провес­ти разминку под названием «Дерево менеджерских умений», кото­рая впоследствии может быть соотнесена с данными тестирования.

*Создание необходимых условий для работы* (фаза III) предполагает наличие командной работы, заинтересованности в профессиональ­ном росте подчиненных и их доверия подчиненных. Это умение воз­можно тренировать в ролевых играх, основным содержанием кото­рых является принятие общего решения (например, проведение совещания).

Как показывает практика управления, наиболее трудным для ру­ководителей является *осуществление регулярной обратной связи и кон­троля* (фазы IV и V) в балансе с предоставлением разумной свободы подчиненным и *делегированием полномочий.* Важно, чтобы из уст ру­ководителя звучала не критика, а поддержка, что достигается при­менением правил осуществления обратной связи. Эти правила на­целены на достижение взаимопонимания и его коррекцию. Они заключаются в следующем: незамедлительность, краткость и конк­ретность обратной связи; описание и анализ, а не оценка произошед­шего; критика не человека, а совершенного им поступка; конструк­тивные высказывания от собственного имени («Я-высказывания») с описанием собственных чувств и путей преодоления возникшей си­туации. Вначале правила осуществления обратной связи обсуждают­ся в ходе групповой дискуссии в круге, в упражнениях в двойках или тройках, а затем отрабатываются в серии ролевых игр, в которых участники тренинга проигрывают самые различные статусные и ро­левые позиции — как руководителей, так и подчиненных; как парт­неров, так и конкурентов по работе и бизнесу, такой же подход может быть использован при отработке умений *делегирования полномочий:* вначале в круге обсуждается важность этого менеджерского умения и содержание этого понятия, затем тренером предлагается алгоритм делегирования, который отрабатывается заданиях в парах и в ролевых играх. Алгоритм делегирования выглядит следующим образом: вхождение в контакт с починенным; описание ему цели выполнения задания; объяснение его роли и роли других сотрудников в выполнении задания; назначение точного сро­ка выполнения и даты промежуточного контроля; определение зон ответственности и прав подчиненного; четкое и точное описание формы получения результата; назначение времени возможных консультаций. В данном случае большое значение имеет ориенти­рование подчиненного в максимально большем количестве обстоя­тельств профессиональной деятельности с одновременным контро­лем и поддержанием межличностных отношений.

После проведения одной или двух ролевых игр возможно обра­щение к результатам тестирования, проведенного накануне, и их обсуждение. Важно обратить внимание на *баланс* менеджерских умений и дать описание *«перспективных зон»* и *«зон риска»* в оцен­ках участников тренинга и, если возможно, провести соотнесение самооценки и экспертных баллов, обращая особое внимание на их расхождение и анализируя тем самым наиболее «проблемные» уме­ния руководителей. Однако если все оценки оказались согласован­ными, то можно быть вдвойне уверенными, что они верны. Для луч­шего понимания смысла проведенных измерений менеджерских умений участникам группы может быть выдана на руки Карта ме­неджерских умений и проведено групповое обсуждение возможных вариантов сочетания изучаемых качеств руководителей (5).

Завершается день групповой рефлексией по поводу полученных знаний и впечатлений. Возможно проведение экспресс-процедуры по определению социометрического статуса участников группы, которая заключается в ответе на вопрос: «Кого бы из участников группы вы выбрали себе начальником?»

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель.** Рассмотрение менеджерских умений, связанных с пси­хологическими аспектами и возможностями *поощрения и наказа­ния* подчиненных (фаза VI Цикла управленческих умений), а также вопросов *влияния на групповые нормы и мотивацию работников и умения управлять конфликтами* (психологические качества лич­ности руководителя, отражающие систему взаимоотношений с подчиненными).

Очевидно, что усиливающаяся роль межличностных коммуника­тивных умений руководителей в организации и регулировании со­вместной профессиональной деятельности требует понимания зако­нов эффективного общения. Поэтому в начале этого дня необходимо активизировать имеющиеся базовые знания руководителей в данной области (в связи с этим желательно, чтобы тренинг, направленный на отработку навыков эффективных коммуникаций, предшествовал тре­нингу по совершенствованию менеджерских умений).

Ведущему группы необходимо отобрать и представить на обсуж­дение (возможен режим балинтовской сессии) или проигрывание (ролевые и деловые игры) наиболее важные ситуации, заявленные ее участниками в качестве проблемных в первый день работы. Как правило, сложность почти всех этих ситуаций определяется эмоцио­нальной включенностью руководителя в проблему, что также является предметом обсуждения. В этой части тренинга особенно важно обратить внимание руководителей на эмоциональные состав­ляющие процесса управления людьми, рассмотреть ситуации, свя­занные с напряженным взаимодействием (вплоть до конфликтов), умением контролировать ситуацию и управлять ею, а также соб­ственными чувствами и чувствами других людей. Еще раз подчерк­нем, что этот пласт менеджерских умений тесно связан с психоло­гическими моментами процесса управления, а высокое «выгорание» руководителей часто определяется плохим пониманием и недооцен­кой работы со своими чувствами и переживаниями, а также эмоци­ями подчиненных. То есть, помимо деловой составляющей, особо­му анализу подвергается эмоциональный компонент сложных отношений между коллегами, руководителем и подчиненными, под­разделениями в организации и партнерами. Специальная програм­ма тренинга по управлению конфликтами, которая может быть использована как дополнительная, продолжающая цикл управлен­ческих тренингов, описана в главе 2 настоящей книги.

Мотивация подчиненных, групповые нормы, психологический климат, уровень напряженности, командный дух, включенность в работу, доверие подчиненных связаны с таким базовым умением менеджера, как *умение поощрять и наказывать.* Это действие явля­ется сложным для большинства руководителей, и поэтому на него обращается особое внимание в ходе тренинга. Речь здесь идет о санкциях, которые могут быть как положительными (поощрение), так и отрицательным (наказание). По схеме алгоритма партнерской беседы прорабатываются техники отказа, разговора-наказания, увольнения и разговора-поощрения (1). Тренинг следует заканчивать работой с последней, позитивной темой. Алгоритм отработки этих умений не отличается от традиционного. Необходимо обратить внимание участников тренинга на то, что санкции, являясь составной частью контроля и обратной связи для подчиненных, в корректной и позитивной форме представляют собой мощный стимул к *мотивированию* сотрудников.

На *заключительном этапе тренинга* управленческих умений ка­жется особенно необходимым получение каждым участником груп­пы обратной связи по результатам его работы в группе. Такая про­цедура может быть спланирована ведущим в разнообразных, но, как правило, обычных формах тренинговой работы.

Представленная нами концепция тренинга направлена на пони­мание целостности, непрерывности и завершенности Цикла управ­ления, а также на осознание уровня развития индивидуальных ме­неджерских умений в рамках этого Цикла. Поэтому дальнейшая работа может быть сосредоточена на отдельных, особо важных для менеджеров и организации управленческих умениях.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бишоп С.* Тренинг ассертивности. СПб.: Питер, 2001.
2. *Дафт Р.* Организации: Учебник для психологов и экономистов. СПб. прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. *Панфилова А. П.* Игротехнический менеджмент: Учебное пособие. СПб. ИВЭСЭП, Знание, 2003.
4. Психология менеджмента: Учебник / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб. Изд-во СПбГУ, 2000.
5. *Чикер В. А.* Психологическая диагностика организаций и персонала СПб.: Речь, 2003.
6. *Wilson К. L.* The Survey of Management Practices. N-Y., 1973.

**Глава 4**

**ТРЕНИНГ ОРГАНИЗАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ**

Способность быстрого приспособления к изменчивым внешним условиям является не только желательным, но и во многих случаях необходимым фактором для успешного развития и существования современной организации. Для многих компаний вопрос стоит не в том, меняться или нет, а в том, как это делать и как избежать серьез­ных материальных и психологических проблем. И практика, и дан­ные научных исследований позволяют сделать вывод о необходи­мости периодического проведения руководством любой компании планируемых целенаправленных изменений и инноваций, вплоть до реинжиниринга. Организационные изменения, лежащие в осно­ве организационного развития и осуществляемые целенаправлен­но, зачастую определяются термином «инновации». Под иннова­циями понимаются «процессы активного внедрения нового в различные сферы организационной и общественной деятельности, производства и промышленности» (6). Западные экономисты и спе­циалисты по менеджменту полагают, что умеренную реорганизацию нужно проводить по крайней мере один раз в год, коренную — один раз в четыре-пять лет (5). Отечественные предприятия столкнулись с этой задачей в последнее время на уровне реальной практики вы­живания на рынке товаров и услуг.

Проблема управляемости и планомерности изменений и ново­введений внутри организации (впрочем, как и многих других про­цессов, например формирования культуры, командообразования) может быть рассмотрена в русле процессов *организационного разви­тия.* Под организационным развитием понимается «долговремен­ная работа по усовершенствованию процессов решения проблем и обновления в организации путем более эффективного совместного регулирования культурных постулатов организации» (5).

Таким образом, *организационное развитие, реализация изменений и внедрение инноваций* неразрывно связаны с *культурой организации.* Исследователи особо подчеркивают взаимосвязь успешности Организационного развития и характера культуры организации, приводя в качестве примеров успешные корпорации, обладающие сложившейся, хорошо видимой культурой, четко осознаваемой персоналом этих фирм. Эта точка зрения подтверждается следующими аргументами: функцией организационной культуры является уменьшение степени коллективной неопределенности, особенно в ситуации изменений, что в условиях внешней неопределенности будет способствовать тесной внутренней интеграции. Культура вносит ясность в ожидания персонала, обеспечивает целостность организации, со­здает чувство причастности к организации, стимулируя движение в сторону четко обозначенной цели. В идеале любая программа изме­нений должна быть связана с теми аспектами организационной куль­туры, которые препятствуют эффективной работе организации.

Целенаправленные нововведения в организации могут быть ре­ализованы на трех уровнях:

1. организационном (например, изменение структуры фирмы или изменение технологии производства);
2. групповом (например, изменение групповых ценностей и норм);
3. индивидуальном (например, изменение представлений о цели деятельности).

Очевидно, что любое изменение, реализуясь на организационном уровне, так или иначе отражается на групповом (социально-психоло­гические последствия) и индивидуальном (личностные психологиче­ские изменения) уровнях. Именно это определяет крайне важную роль психологического сопровождения изменений в организации.

На психологическом уровне основным фактором успешности реализации изменений будет наличие или отсутствие сопротивле­ния инновациям со стороны сотрудников разных уровней и отдель­ных подразделений. Причины сопротивления нововведениям, по мнению К. Девиса, таковы: 1) экономические (боязнь безработицы, снижения социального статуса и пр.); 2) личностные (боязнь роста интенсивности труда, нежелание переучиваться, стремление к ста­бильности и пр.); 3) социально-психологические (боязнь изменения социально-психологического климата, стремление сохранить соци­альные связи и личностный статус и т. д.). Кроме этого, называются такие определяющие сопротивление инновациям факторы, как неспособность персонала реализовывать изменения, отсутствие информации об изменениях, неверие в их эффективность, несогласие с инновациями, неопределенность, ощущение неотвратимости по­терь и убеждение в том, что изменения ничего хорошего не прине­сут (8, 5). Необходимо особо отметить, что как на индивидуальном так и на групповом уровне эти представления являются частью орга­низационной культуры. По нашему мнению, успешной реализации изменений будет способствовать организационное представление о необходимости развития персонала и ценности обучения и само­развития, что будет отражением культуры организации.

Ценность такого личностного качества, как обучаемость, стимулирует соответствующее поведение членов организации в ус­ловиях нововведений, а значит, способствует снятию барьеров не­доверия, тревоги, страха, неуверенности на пути к реализации но­вовведений. На индивидуальном и групповом уровнях восприятия нововведений практически любое организационное изменение предполагает обучение. Отметим, что зачастую под организацион­ным развитием как раз и подразумевают «нормативную стратегию обучения», подчеркивая значимость индивидуального и группово­го уровней рассмотрения эффекта инноваций (2).

Среди самых распространенных средств реализации измене­ний — *тренинг* и *деловые игры.* Опыт показывает, что тренинг как средство развития и изменения знаний, навыков, установок и чувств является мощным средством снижения сопротивления нововведе­ниям. Так, например, тренинг может способствовать налаживанию эффективного коммуникативного взаимодействия между сотрудни­ками, достижению согласия относительно необходимости и спосо­бов реализации изменений, повышению уверенности в необходи­мости нововведений, участию в принятии решений и, самое главное, снижению личностной тревоги, страха, неуверенности и других не­гативных чувств, часто сопровождающих изменения.

Целью тренинговых занятий может являться как небольшое из­менение поведения, так и крупные перемены (8). В зависимости от этого выстраивается методический план обучения и рассмотрения проблем. Занятия могут проводиться как с инициаторами этих изме­нений (руководство организации), так и с их реципиентами (рабочие группы, сотрудники). Задачи каждой конкретной организации созда­ют необходимость создания индивидуальной концепции тренинговой программы организационного развития и изменений. Тренер при этом фокусируется не только на предстоящих формальных организационных изменениях, но и на развитии знаний, умений, личностных установок или проживании чувств. В случае необходимости небольших организационных изменений потребуется обучение, направленное на приобретение новых знаний, а при планировании серьезных изменений следует акцентировать внимание на смене установок и работе с чувствами. Такой подход позволяет варьировать программу тренинга и более гибко подходить к степени воздействия тренинговых занятий на дальнейшее поведение его участников.

Идея создания конкретной программы тренинга организационного развития и принятия инноваций в организации, отражающей спе­цифику российской действительности, возникла у нас с профессором Е. К. Завьяловой по запросу одной из активно развивающихся компа­ний-производителей пищевых продуктов в середине 1990-х гг. Это был период активного развития организации, выхода ее на новые сег­менты рынка и при этом неустойчивости ее организационной струк­туры, частой смены высшего руководства, слабой и несфор­мированной организационной культуры. К своему удивлению, руководство компании столкнулось с негативными психологиче­скими последствиями позитивных, на его взгляд, изменений, свя­занных с организационным развитием, в виде постоянного недо­вольства линейных руководителей производства неопределенностью ситуации, критичностью производственников по отношению к выс­шему руководству и сотрудникам офиса. В организации возрастало чувство тревоги, неопределенности, отчужденности и неуверенности в завтрашнем дне, проявлялось отрицательное отношение к любым усилиям администрации что-либо изменять. Речь, на наш взгляд, могла идти либо об «инновационном шоке», либо об «инновацион­ной усталости». Поэтому при разработке программы тренинга, ко­торый решило провести руководство, мы сосредоточили свое вни­мание на работе с людьми, непосредственно включенными в инновационный процесс — реципиентами инноваций. На первом плане стояли вопросы об осмыслении сложившейся ситуации, о воз­можности позитивного вклада каждого участника группы в органи­зационное развитие, о его личных чувствах и переживаниях, о ра­боте с этими чувствами и включении каждого сотрудника в процесс осмысления организационных изменений.

Исходная идея тренинга может быть подвергнута переработке и изменению в зависимости от организационной специфики, ключе­вых проблем организации и целевой аудитории. Ниже представле­на достаточно универсальная *авторская программа тренинга* *(В. А. Чикер)* организационного развития и инноваций, которая но­сит концептуальный характер и при необходимости может быть на­полнена различным содержанием.

**\* \* \***

Программа *«Тренинг организационного развития (инновационный тренинг)»* включает в себя несколько модулей, позволяющих веду­щему группы гибко перестраивать базовую концепцию тренинга в соответствии с задачами каждой конкретной организации и соста­вом участников групп.

*Основная цель тренинга —* осознание, переживание, интериоризация и объективизация мыслей и чувств, связанных с организаци­онным развитием, являющимся следствием внедрения инноваций в организации. В рамках программы участникам дается возможность «прожить» основные этапы развития организации: ее создание, ста­билизацию, внезапно или запланировано происходящие измене­ния, продиктованные различными внешними или внутренними причинами. Особое внимание уделяется эмоциональным аспектам и переживанию внедрения новшеств на индивидуальном уровне и уровне группы, то есть *личностным последствиям* нововведений. В соответствии с контекстом организационных изменений и орга­низационного развития могут рассматриваться также межкультуральные аспекты внедрения нововведений и специфика развития совместных предприятий.

Помимо традиционных процедур (дискуссии, ролевые игры, психогимнастики), программа тренинга включает в себя теоретико-дис­куссионные блоки, способствующие пониманию сущности органи­зации и организационного развития, а также тестовые методы (например, измерение индивидуальных установок по отношению к инновациям, методику изучения командных ролей М. Белбина — см. приложение). В арсенале используемых методов есть и деловые игры, и разбор кейсов, которые позволяют максимально приблизить об­суждаемый материал к реальной деятельности организации.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Изучение основных представлений, связанных с развити­ем организации и внедрением нововведений.

После традиционного начала тренинга (презентация тренинга и ведущего групповые правила, форма обращения и знакомство) эти представления являются основанием для проведения групповой дискуссии на тему «Пять предполагаемых последствий внедрения нововведения в нашей организации».

Дальнейшая работа на протяжении всего тренинга проводится в нескольких командах — мини-группах (в зависимости от числа участников группы, которое, кстати, может быть значительно больше, чем в обычном тренинге, и достигать 30 человек), представляющих «реально действующие» организации.

Основная задача первого дня тренинга — создание формальной структуры организации: название, структура (направление деятель­ности, структурные подразделения, штатное расписание), а также случайное (путем жеребьевки) распределение статусно-ролевых по­зиций и обязанностей. Случайное распределение ролевых позиций позволяет в дальнейшем обратить внимание участников групп на такие важные проблемы реализации и функционирования сформи­рованных команд, как лидерство и руководство в организациях: выявить различия и возможности этих процессов, а также индиви­дуальный лидерский потенциал. Важная составляющая работы «организаций» — работа с элементами организационной культуры (миссия, провозглашаемые ценности, слоган, корпоративные стан­дарты), предполагаемый территориальный план организации.

Таким образом, результатом первого дня работы является созда­ние и начало функционирования различных организаций, которые в конце дня презентируются их «руководителями». День заканчивает­ся оценкой участниками тренинга своей удовлетворенности содер­жанием работы и чувствами. Как правило, созидательная деятельность формирует у участников групп позитивные чувства и оценки.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. «Прожить жизнью» стабильной организации и почувство­вать начало изменений.

Участникам тренинга предлагается игра «Совещание», которая позволяет обсудить психологические аспекты ролевого и статусно­го взаимодействия в организациях и эффективность лидеров. Для осмысления эффективных способов решения сложных внутригрупповых ситуаций возможно проигрывание ситуации «Распределение окладов в фирме» (7).

В этот же день проводится игра «Самая высокая башня» (1). Эта игра фокусирует внимание на некоторых важных скрытых пробле­мах группы, возникающих в связи с коммуникацией и мотивацией, планированием и осуществлением принятых решений. Игра про­водится в еще относительно стабильной ситуации существования «организаций». Это задание, несомненно, является самым эмоцио­нальным из всех предложенных участникам и поэтому нуждается в обязательном подробном обсуждении и глубокой рефлексии.

После проведения небольшого теоретико-дискуссионного блока, подводящего итоги предшествующей работы, каждой «команде-орга­низации» предлагается разработать сценарий «Корпоративного праз­дника» (в зависимости от контекста ситуации — День фирмы, Но­вый год, День обувщика и др.). Пока команды выполняют задание, «руководителям» сообщается о готовящемся слиянии (а точнее, о по­купке одной организацией остальных) и предлагается предваритель­но обсудить структуру новой организации и, самое главное, решить, как, кем и в какой форме о предполагаемых глобальных изменениях будет сообщено сотрудникам. На момент сообщения об изменениях «организации» участники тренинга, как правило, находятся на высо­ком уровне развития и сплоченности, лояльности и мотивации со­вместной деятельности, а также позитивно эмоционально включены во все происходящее. Таким способом решается одна из задач тре­нинга — изучение последствий столкновения позитивных ожиданий с неожиданным организационным изменением.

В конце дня также провозится процедура оценки удовлетворен­ности участников своим состоянием и работой. Как правило, дина­мика этих чувств, по сравнению с предыдущим днем, негативная. Возможные причины этого следует обсудить в круге при подведе­нии итогов дня.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель**. Изучение различных аспектов создания и функциониро­вания новой организации, столкнувшейся с глубокими структурны­ми изменениями. Задача этого дня — осознание участниками по­следствий (особенно переживаний и чувств) и выход на новый уровень их осмысления. Так, например, могут быть проанализированы и классифицированы основные психологические барьеры, возникающие по отношению к инновациям. Участники распределяются руководством по новымподразделениям, при этом важным условием является сохранение в организа­ции по возможности, всех сотрудников. Команды «руководителей» и «сотрудников» должны дать название новой организации, распределить новые роли, определить структуру и выработать миссию организации, а также предполагаемые проблемные зоны будущего развития. Заключительные презентации проектов развития органи­зации обсуждаются всеми участниками тренинга, методом экспер­тной оценки выбирается лучший. На этом этапе так же как и всех предыдущих, важной процедурой является сценка удовлетво­ренности участниками группы деятельностью и своим эмоциональ­ным состоянием. Эти оценки организационного развития и изме­нений, отраженные в виде диаграммы на флип-чарте, а также их психологический анализ исключительно важны для понимания сути происходящего на тренинге.

Важная, завершающая часть тренинга — выработка мер и дей­ствий организации и персонала по преодолению негативных пси­хологических последствий изменений в организации как на организационном, так и на индивидуальном уровне. Эта работа может проводиться в мини-группах и отражать позитивные моменты про­деланной группой за три дня работы.

На заключительном этапе тренинга подводятся итоги, касающие­ся личного и группового переживания инновации изменений на индивидуальном и организационном уровнях, эмоциональных состояний, возникающих при провозглашении изменений; того, что усиливает или ослабляет эти чувства. Тренинг приводит к пониманию того, почему сотрудники так остро переживают организационные изменения и как влияет информированность о проведении этих изменений на сплоченность коллектива, на уровень страха, тревоги и неопределенности. Участники тренинга пытаются выделить и определить основные этапы принятия или непринятия организаци­онных изменений, а также выявить психологически составляющие, наиболее ярко проявляющиеся на каждом этапе организационного развития.

Таким образом, предлагаемая концепция тренинга позволяет показать основные этапы организационного развития, изменений и инноваций, а также их психологические последствия на группо­вом и личностном уровнях.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бишоп С., Тейлор Д.* Тренинг изменений в организации. СПб.: Питер 2002.
2. *Гибсон Д., Иванцевич Д., Донелли-мл. Д.* Организации: поведение, струк­тура, процессы. М.: Дело, 2000.
3. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология. СПб.: Питер 2001.
4. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной куль­туры. СПб.: Питер, 2001.
5. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. М.: Дело, 1997.
6. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология. СПб.: Речь, 2000.
7. *Сидоренко Е. В.* Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2001.
8. *Стюарт Д.* Тренинг организационных изменений. СПб.: Питер, 2001.
9. *Чикер В. А.* Психологическая диагностика организаций и персонала. СПб.: Речь, 2003.

10. *Шейн Э.* Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002.

**Глава 5**

**ТРЕНИНГ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ**

Одним из основных вопросов современного менеджмента явля­ется вопрос о том, какими средствами можно улучшать взаимодей­ствие между сотрудниками, работающими в одной организации на общий результат, и тем самым добиться повышения эффективно­сти деятельности этой организации. При этом, в силу все ускоряю­щихся темпов современной жизни, результат хотелось бы получить минимальными затратами и в короткие сроки. Ответом на этот во­прос стала разработка различных программ тренингов и, в частно­сти, тренинга командообразования. Как правило, объектами воз­действия в таком тренинге являются реальные рабочие группы (сотрудники отдела, члены управленческой команды), функциони­рующие в действующих организациях. *Основная цель* такого тренин­га — *создание позитивных изменений в социально-психологических па­раметрах команды после непосредственного участия в обучении, что способствует эффективной работе команды в реальных условиях и об­щему организационному развитию.*

Нами представлены *теоретическая концепция* тренинга коман­дообразования и описание ее *практической реализации* с выделени­ем смысловых и временных блоков этой программы. Кроме этого, определены и описаны параметры командной работы, которые мо­гут быть изменены или улучшены в ходе тренинга командообразования.

Тренинг командообразования как способ развития организации появился в деловой среде США и Западной Европы с середины 1970-х гг. В работах по организационному поведению возникло разделение «традиционной организации» и «новейшей организации». Традиционная организация «нацелена на обеспечение выполнения рабочих заданий (...) ее ахиллесова пята — низкий уровень психологической поддержки».

Новейшая организация обеспечивает как выполнение рабочих заданий, так и психологическую поддержку (9 с. 320—321). «Новейшая организация» ввела доктрину командного менеджмента (team management), предполагающую участие работ­ников в самоорганизации и самоуправлении совместной деятель­ностью, взаимный контроль, взаимопомощь и взаимозаменяемость, ясность общих ценностей и целей, коллективную ответственность за результаты труда, использование индивидуального и группового потенциалов.

Сам метод командообразования глобально опирается на два подхода.

1. Вовлечение персонала (Employee Involvement) — служащих нижнего звена — в процесс решения проблем, получения от них предложений по улучшению производственного процес­са и обратной связи на решения руководства. Этот отход от традиционной иерархической структуры часто называют структурой наделения полномочиями — empowerment (15).
2. Всеобщее управление качеством (Total Quality Management), что предполагает создание «кружков качества» для улучшения всех стадий рабочего процесса.

Командообразование необходимо современным организациям также и потому, что оно позволяет преодолеть сложности, связан­ные со следующими тенденциями современного бизнеса:

* глобализация бизнеса и, как следствие, мультикультуральная среда;
* виртуализация бизнеса;
* изменения в составе сотрудников: в организациях, объединя­ющих сотрудников различных поколений, приходится преодо­левать культурный разрыв между поколениями, поскольку слишком сильно отличается стиль жизни тех, кто родился в 1970-х гг., от стиля жизни «поколения MTV»;
* увеличение проектных групп с так называемым «разделенным лидерством», что вызывает необходимость развивать навыки командной работы (15).

Мы рассматриваем командообразование как важную часть орга­низационного консультирования и процесс организационного раз­вития. Групповые отношения являются важной их составляющей, а мероприятия по командообразованию — предметом особого вни­мания. Очевидно также, что межличностные отношения могут от­деляться от групповых отношений лишь условно, поскольку меж­личностное общение членов группы — основной групповой процесс (10, с. 74).

Что такое команда? Какое образование можно считать командой? Этот термин нетрадиционен для отечественной психологии, в которой чаще используются понятия «группа», «коллектив».

Если отойти от понимания самого явления «команда», которое часто - по поводу и без повода — используется в бизнесе, можно увидеть, что в специальной литературе существует несколько различных подходов к объяснению феномена командной работы.

Существуют попытки объяснить *феномен командной работы* с помощью *одного основного определителя.* Этот подход имеет свой практический смысл: проще объяснить участнику тренинга фено­мен командной работы, используя один признак, чем набор при­знаков. Наиболее распространенными определителями являются *взаимозависимость, сплоченность, синэргия.*

Объяснение феномена команды через *взаимозависимость* берет свое начало в работах К. Левина. Команда может быть определена как группа индивидуальностей, которые видят себя и другие видят их как социальное единство, которое взаимозависимо благодаря за­дачам, выполняемым членами группы. Оно включено в одну или несколько более глобальных социальных систем. Ключевой момент командной работы — взаимозависимость, и это основной фактор, отличающий группу от команды.

Объяснение феномена команды через *сплоченность* подразуме­вает, что команда есть высокосплоченная группа, а одним из выс­ших достижений эффективного руководителя считается создание сплоченной команды единомышленников. В целом сплоченность понимается, прежде всего, как эмоциональный феномен. «Груп­повая сплоченность связана с тем, насколько члены какой-то груп­пы испытывают притяжение друг к другу и к группе в целом; в тес­но сплоченной группе каждый ее член чувствует себя обязанным способствовать сохранению группы» (3, с. 588). Предпосылками сплоченности являются срабатываемость и совместимость членов группы. Сплоченность, — безусловно, важное, но не единствен­ное и не определяющее условие существования команды. Необхо­димо подчеркнуть тот факт, что команда как разновидность рабо­чей группы — в некотором смысле вынужденное образование. Вреальности люди уже работают, а не объединяются по интере­сам. Кроме того, понимание сплоченности как единодушия, еди­номыслия отрицает разнообразие подходов и может повредить эф­фективности командной работы, в частности, при принятии решений (например, явление «группомыслия», или «огруппления мышления»). Добавим, что высокосплоченная группа — не всегдаэффективная рабочая группа.

Объяснение феномена команды через *синергию* также связано с работами К. Левина, который говорил, что «группа — это нечто боль­шее, чем сумма ее членов». Так, определяя феномен команды М. Вудкок выделяет, прежде всего, явление синергии: «Командная работа — это люди, работающие вместе, чтобы сделать больше, чем они могли бы сделать по отдельности; кроме того, их совместная работа приносит им удовлетворение и радость» (15). Этот подход очень популярен в западной традиции — формула **«1 + 1 = 5»** часто встречается в различных статьях и практических разработках по командообразованию. Безусловно, этот «арифметически выраженный» подход обладает определенной образностью, эффектностью и хо­рошо воспринимается.

Другой подход — это *описание команды через набор признаков.* Этот «перечислительный подход» дает возможность увидеть командную работу более многогранно. На наш взгляд, этот подход дает более полное объяснение феномена командной работы, хотя не всегда понятно, на основе чего выделяются именно эти наборы характе­ристик. Как правило, к существенным признакам команды отно­сится *совместная работа для достижения общей цели и видения, регу­лярное взаимодействие с отработанными для этого процедурами, координация действий, продуманное позиционирование и взаимозаме­няемость* (7). При этом цель для командной работы находится за пределами группы, что является по отечественной традиции основ­ным признаком коллектива — понятием, хорошо разработанным в советской психологии.

Предполагается, что малая группа развивается, проходит через несколько стадий, и одна из стадий — коллектив. Коллектив опре­деляется как высший уровень развития группы людей, осуществля­ющих совместную деятельность и добивающихся конечного ре­зультата на основе гармонизации индивидуальных, групповых и общественных целей, интересов и ценностей. Заметно, что в описа­ниях команды и коллектива много общего. Поэтому рабочее опре­деление команды, используемое нами в практической работе, близ­ко к определению коллектива. Оно основано на анализе зарубежной и отечественной литературы и звучит следующим образом: **коман­да** — это социально единая группа индивидуальностей, взаимоза­висимо работающих ради достижения общей цели, значимой как для участников команды, так и для деятельности организации, в которую эта команда входит. Члены команды терпимы и лояльны по отношению друг к другу, чувствуют удовлетворенность от участия в совместной деятельности.

**Тренинг командообразования** относится к группе тренингов специальных умений, куда входят также тренинги эффективных коммуникаций, разрешения конфликтов, ведения переговоров, тренинг продаж, тренинг формирования философии и стратегии организации и др. и по своей природе определяется как бихевиоральный (поведенческий) тренинг. Проблемы, которые решаются на тренингах командообразования, могут быть как внутрикомандными, так и меж­командными. По мнению С. Л. Боднер (14), *основными задачами* тренинга командообразования являются следующие.

1. *Выявление проблемных «узлов».* Конечно, во всех командах име­ются проблемы разного качества и уровня сложности. Но мож­но сказать, что наиболее часто встречаются проблемы, свя­занные с человеческим фактором и структурой организации. Поэтому, оценивая людей вне рабочей ситуации (на тренин­ге), легче определить, какие черты личности проявляются сильнее, как это влияет на взаимодействие и эффективность выполнения задач.
2. *Развитие системы коммуникации среди участников команды.* Несмотря на очевидность заявления о важности общения в командной работе, ему не всегда уделяется необходимое вни­мание в реальной рабочей ситуации. Тренинг же строится таким образом, что становится понятным: если участники команды не будут эффективно общаться, эффективно взаимодействовать друг с другом, их постигнет неудача, поэтому необходимо ов­ладеть навыками компетентного общения.
3. *Развитие навыков индивидуальной и групповой рефлексии.* В ходе тренинга после каждого упражнения ведущий предлагает уча­стникам обсудить, что только что произошло: что им удалось сделать хорошо, что — хуже, что бы они сделали по-другому. Рефлексия — это метод осознания того, что они пережили и узнали нового, она дает возможность учиться на своем про­шлом опыте и переносить знания в новые области деятельно­сти. Постепенно участники группы научаются синтезировать свои навыки в едино-групповое знание решения задач и пре­одоления трудностей.

4. *Создание позитивного социального окружения.* Странно было бы предположить, что человек может работать в группе, не вступая во взаимодействие с другими членами и не получая поддержки.

Поэтому для эффективной работы необходимо создатьпозитивное социальное окружение, в котором каждый участ­ник понимает друг друга, способен взаимодействовать с други­ми, чтобы быть продуктивной командой. Для этого во время тренинга затрагиваются такие области, как эмоции, аспекты личности и взаимоотношения. Часто это дает возможность взглянуть на человека другими глазами, понять, почему он в какой-то ситуации введет себя так, а не иначе. Помимо этого, участники тренинга учатся выражать и распознавать эмоции. Именно поэтому в тренинге командообразования очень часто используются методики социально-психологического тренинга с фиксацией специфических задач. Программа тренинга и упражне­ния, включенные в нее, должны отличаться, в зависимости оттого, на какой стадии развития находится группа. Как правило, для оценки этих стадий используется известная модель Б. Такмена (6). Для раз­работки программы тренинга командообразования важен, прежде всего, опыт и история совместной работы.

Необходимо также принимать во внимание, что тренинг коман­дообразования, являясь «социальным заказом», проводится для группы людей (сотрудников отдела, управленческой команды и т. п.), которая возникла вне зависимости от входящих в нее членов как официальная, формальная организационная единица. Эта единица «встроена» в структуру и культуру некой организации — более ши­рокой социальной системы и зависит от нее. Тренинг, как относи­тельно кратковременная интервенция, может лишь частично повли­ять на параметры команды — то есть не может повлиять на те условия ее функционирования, которые находятся в сфере действия правил социальной системы, в которую вписана данная группа. Соответ­ственно, первая задача в построении модели тренинга командооб­разования — определиться с тем, на что тренинг может повлиять в организации, а на что — нет.

На наш взгляд, социальная направленность групповой деятель­ности (цели и задачи организации) и организованность (суборди­нация и координация) относятся, скорее, к сфере объективных, не­психологических факторов образования группы (6, с. 69). Тренинг может влиять на эти параметры лишь опосредованно: так, напри­мер, при обсуждении проблемных «узлов» командной работы мо­жет выясниться, что у участников существует разное представление о цели, к которой в данный момент идет компания, или что организационная структура подразделения недостаточно эффективна (не отвечающая текущим задачам и т. п.). В дальнейшем этот вопрос может решаться на уровне компании (структурно-организационном, процедурном уровне).

Существуют модели тренинга командообразования, которые таются включить в работу как собственно психологические, субъективные факторы, так и объективные, непсихологические факторы функционирования группы. Такова модель, предложенная М. Вудкоком (15). Он предлагает подход к формированию коман­ды названный им «Строительные блоки эффективной командной работы». Однако, с нашей точки зрения, модель Вудкока даст ре­альные результаты в том случае, если речь идет не о единичном тре­нинге командообразования, а о планомерной работе по совершен­ствованию командной работы, ведущейся в организации, когда подключаются процедуры анализа и реинжиниринга бизнес-про­цессов.

Наш опыт показывает, что структурно тренинг командообразо­вания может компоноваться вокруг двух основных параметров ко­мандной работы. Во-первых, это параметр «подготовленность» (сра­ботанность) — степень «обученности» взаимодействию в результате опыта, имеющихся знаний о качествах друг друга, возможностях людей — то, что в психологической литературе часто называют на­выками групповой работы. Под *навыками групповой работы* пони­мают следующее:

* навыки эффективного общения;
* решение проблем и принятие решений, достижение согласия (консенсуса);
* навыки обратной связи (конструктивной критики);
* работа на собраниях команды (то есть сама «техника» органи­зации дискуссий, проведения собраний).

Навыки групповой работы предполагают, что члены команды могут достигать согласия, обсуждая принципиальные для команды вопросы: что должно быть достигнуто (цели, задачи) и как (ценнос­ти, приоритеты, нормы и процедуры); что ожидается от каждого (роли, вклад членов команды, ожидания).

Во-вторых, это параметр «психологическое единство». Как ука­зывалось выше, психологическое единство подразумевает интеллек­туальное, эмоциональное и волевое единство членов команды. Здесь интересно отметить, что психологические эксперименты показы­вают следующие тенденции: «развитие межличностных отношений (их упорядоченность, структурированность) в сфере деловой актив­ности изучавшихся групп намного опережало аналогичный процесс в эмоциональной сфере» (6).

Аналогичная идея заключена в формулировке «создание пози­тивного социального окружения». Нам представляется целесообраз­ным объединить задачи создания психологического единства и позитивного социального окружения в понятие «климат». Социаль­но-психологический климат — это состояние психологии органи­зации как единого целого, которое интегрирует частные групповые состояния; это устойчивые взаимоотношения (эмоциональная окраска связей) членов коллектива, их интерес к работе и коллегам по труду, то есть то, что члены команды чувствуют по поводу функ­ционирования команды, включая степень их комфорта, согласия с нормами и поведением команды в целом (10). Климат влияет на сте­пень честности, открытости, доверия, которые сложились в коллек­тиве; на степень активности участников, их вклад в достижение це­лей, соблюдение ценностей, ответственность за достижения команды. Именно поэтому в ходе тренинга командообразования решается ряд задач:

* затрагиваются такие области, как эмоции, аспекты личности и взаимоотношений. Часто это дает возможность взглянуть на человека другими глазами, понять, почему он в какой-то си­туации введет себя так, а не иначе;
* участники тренинга учатся выражать и распознавать эмоции. Все это приводит к тому, что члены команды начинают пони­мать друг друга лучше, а, следовательно, более эффективно вза­имодействовать;
* делается акцент на том, что разные точки зрения — это мощ­ный ресурс командной работы, и терпимость как понимание и признание сильных и слабых сторон каждого — это важный аспект командной работы.

Необходимо упомянуть также, что для двух первых пунктов в ка­честве частной задачи актуально развитие навыков индивидуальной и групповой рефлексии.

С нашей точки зрения, тренинг командообразования в представ­ленной ниже концепции может повлиять лишь на неформальную структуру, то есть на наличие товарищеских контактов, отношения сотрудничества, взаимопомощи и, в некоторой степени, на стиль руководства — в том случае, если на тренинге *присутствует руко­водитель* и его команда, что противопоказано и не характерно для всех других видов коммуникативных поведенческих тренингов. К неформальной структуре принято также относить индивидуальные психологические особенности членов коллектива, которые обусловливают психологическую совместимость. Тренинг командообразования не призван изменять индивидуальные психологические особенности участников группы, однако работа в направлении повышения психологической совместимости, толерантности по отно­шению друг к другу на тренинге возможна.

Судить о состоянии социально-психологического климата в орга­низации можно по показателю удовлетворенности/неудовлетворен­ности, причем в формировании этого состояния участвуют и объ­ективные, и субъективные обстоятельства функционирования команды. На нашем тренинге мы, прежде всего, стремились повы­сить удовлетворенность участников группы от совместной работы.

Таким образом, *под тренингом командообразования понимается целенаправленное формирование эффективного взаимодействия людей в команде (и/или улучшение такого взаимодействия) через развитие навыков групповой работы, создание позитивного социального окру­жения, позволяющего членам команды реализовывать их потенциал со­образно существующим стратегическим целям компании.*

\* \* \*

Представленная ниже *авторская программа тренинга командооб­разования (А. М. Захарова),* рассчитанная на два восьмичасовых дня работы, призвана решить следующие задачи:

* продемонстрировать преимущества командной работы;
* усовершенствовать общение в команде;
* освоить навыки обратной связи;
* усовершенствовать процессы принятия решений в команде;
* научить видеть человека в командной роли, развить среди чле­нов команды уважение к роли каждого, улучшить способность принимать ограничения и использовать сильные стороны каж­дого участника;

• получить удовольствие от совместной работы.

Программа тренинга включает в себя отработку четырех основ­ных тем, имеющих отношение к командообразованию: «Общие принципы командной работы»; «Эффективное общение в команде. Обратная связь»; «Роли в нашей команде» и «Решение проблем и принятие решений в команде». Логика раскрытия каждой темы остается неизменной, в то время как конкретные упражнения могут меняться, например, в зависимости от состава группы или некоторых конкретных объективных обстоятельств ее функционирования

Методы, применяемые в программе данного тренинга, характерны для большинства коммуникативных тренингов — это дискуссии ролевые игры, психогимнастические упражнения и тестирование. Однако следует отметить, что основное направление их использо­вания и интерпретации — это создание сплоченной группы, ориен­тированной на совместную работу.

Для выявления динамических изменений социально-психологи­ческих параметров командной работы нами составлен опросник (см. приложение). Участникам предлагается заполнить его в начале и в конце тренинга и оценить эти параметры по 7-балльной шкале от «- 3» до « +3». Опросник предназначен для оценки шести социаль­но-психологических параметров командной работы:

1. умение общаться;
2. умение договариваться (в сложных, конфликтных ситуациях, при решении проблем);
3. умение критиковать конструктивно;
4. умение видеть человека в командной роли, использовать силь­ные стороны каждого;
5. терпимость друг к другу;
6. удовлетворенность от участия в совместной деятельности.

В качестве психодиагностических методов можно также исполь­зовать социометрию и анализ рисунка на заданную тему.

Тренинг, решающий свои основные задачи, ведет к позитивным изменениям некоторых социально-психологических параметров командной работы. Измерить эти изменения позволяет **социомет­рия.** Вероятно, что в конце тренинга количество отрицательных со­циометрических выборов уменьшится, количество положительных выборов останется без изменений или возрастет, а количество вы­боров по критерию «близость к цели тренинга — улучшение команд­ной работы» возрастет. Результаты социометрического опроса в на­чале и конце тренинга представляются в виде *социограммы,* которая позволяет провести качественный анализ полученных результатов. При анализе социограммы активно используется понятие социомет­рического статуса, отражающего меру признания личности и харак­теризующего ее позицию в группе, основанную на комплексе ее че­ловеческих, социально-психологических поведенческих свойств. Социометрический статус вычисляется по формуле:

**Проективный рисуночный тест** включает два задания:

1. В начале тренинга нарисовать свою команду так, чтобы в ри­сунке был обозначен каждый из присутствующих.
2. Когда тренинг окончен, нарисовать свою команду и обозна­чить в рисунке каждого из присутствующих.

При качественном анализе рисунков (см. приложение) можно смотреть как когнитивные, так и эмоциональные моменты ди­намики группы и состояний каждого из участников тренинга. Об­ращается внимание на следующие компоненты рисунка:

1. интерпретация рисуночной графики;
2. интерпретация рисуночной символики.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство участников группы, снятие напряжения и со­здание атмосферы взаимопонимания и сотрудничества.

В содержательном плане прорабатываются темы тренинга, свя­занные с прояснением общих принципов командной работы и эф­фективным общением в команде.

В своей презентации и презентации тренинга ведущий сообщает группе о цели, задачах и регламенте тренинга. Обсуждаются и при­нимаются основные правила групповой работы: правило активнос­ти, правило контроля времени, правило организованной коммуни­кации, правило чуткости к себе и окружающим, правило закрытости информации и дисциплины. Проясняются ожидания участников группы. Чаще всего в тренинге командообразования участники хо­рошо знакомы друг с другом; в ходе предтренинговых интервью они познакомились и с тренером. Поэтому, после того как озвучены ожи­дания участников от тренинга, можно перейти к упражнению-представлению «Мои таланты». Это упражнение позволяет участникам «настроиться» друг на друга и решает, прежде всего, такую задачу Ренинга, как создание позитивного социального настроя.

Содержательная работа начинается с группового обсуждения понятия «команда». По нашим наблюдениям, участники, как правило, хорошо знакомы с идеей командной работы (вероятно связано с тем, что в современных компаниях командный стиль работы как минимум приветствуется, если не наслаждается). Именно по этому, на наш взгляд, целесообразно проводить этот фрагмент в форме структурированной дискуссии (с записью» основных идей в флип-чарте) и в высоком темпе.

После того как достигнуто единое понимание того, что ее команда и командная работа, участникам предлагается общая игра на командное взаимодействие (с видеозаписью). Наш опыт говори о том, что чем дальше сюжет игры от реального режима взаимодействия участников, тем ярче она позволяет продемонстрировать ос­новные процессы, протекающие в команде.

Для обсуждения игры мы использовали специальную форму, ко­торую каждый участник индивидуально заполняет перед общим уст­ным обсуждением. Форма помогает участникам, во-первых, выйти из игры (накал страстей после игры очень силен) и, во-вторых, бо­лее предметно анализировать произошедшее. Основная задача об­суждения — обратить внимание участников на стадии развития ко­манды, поведение и чувства участников, разделение ролей в команде, необходимость владения навыками командной работы. В подведе­нии итогов часто возникают острые моменты, особенно если кто-нибудь из участников испытывал негативные эмоции в ходе игры (например, оказался выключенным из процесса, или его решение не было принято командой). Важно обязательно обсудить это. Та­ким образом, участники тренинга учатся распознавать причины воз­никновения некоторых эмоций, выражать их конструктивно. Просмотр видеозаписи позволяет еще раз увидеть ключевые моменты игры. В завершение каждый участник формулирует *один* вывод по игре, который можно перенести на реальную рабочую ситуацию.

Далее участникам предлагается теоретическийматериал, обобща­ющий необходимые условия эффективной командной работы. Мы используем модель Вудкока «Строительные блоки работы в команде» - она охватывает достаточное количество аспектовкомандной работы и при этом хорошо воспринимается участниками (16).

Игра « Куда мы хотим пойти?» дает участникам возможность «настроиться» друг на друга и достичь лучшего взаимопонимания, развивает отношения доверия; кроме того, игра дает участникам возможность повеселиться и расслабиться (13, с. 70).

Мы считаем, что количество теоретической информации и подбор упражнений, отрабатывающих механизмы общения, зависит от уровня знаний. В некоторых группах целесообразно начинать, например, с очень известного упражнения «Иван Петрович» на точность передачи информации, а в других можно сразу переходить к более сложным техникам активного слушания и обратной связи.

В этом блоке для отработки навыков обратной связи важно использовать ролевые игры, созданные на реальном рабочем материале. Для ряда групп следует расширить этот блок за счет некоторых понятий ассертивности — уверенного поведения каждого участника команды, что повышает общую эффективность деятельности и говорит о важности индивидуального вклада каждого участника в групповую работу (1).

Упражнением «Наша культура» целесообразно завершить день. В этом упражнении участники работают в трех группах: одна группа выписывает «словечки» и выражения, используемые именно в этой команде, вторая группа формализует традиции команды/компании, третья группа вспоминает истории о команде и ее героях, которые передаются «из уст в уста». По окончании работы каждая группа де­вает короткую презентацию. Упражнение помогает увеличить спло­ченность команды, причем оно включает и когнитивный, и эмоцио­нальный компоненты отношения к культуре организации и служит хорошим завершением дня.

В качестве домашнего задания или в конце тренингового дня уча­стники получают для заполнения опросник М. Белбина «Командные роли» (см. приложение), который может быть заполнен как самооценочный и как экспертный. По нашим наблюдениям, участники за­частую настороженно относятся к любым опросам вообще и к про­цедуре экспертной оценки в частности. Поэтому, анонсируя анкету, важно подчеркнуть, что в ней нет плохих и хороших ответов, а по­рученный результат поможет лучше понять себя и то, как тебя видят окружающие.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. Знакомство с ролевыми моделями и изучение распределе­ния командных ролей в группе.

Центральная часть этого блока — получение участниками резуль­татов опросника и знакомство с моделью М. Белбина (см. приложе­ние). Однако перед этим можно предложить участникам в мини-группах самостоятельно создать свою ролевую модель. Это упражнение проходит очень весело и активно (при условии, что участники соблюдают правило чуткости). По нашим наблюдениям, чащевсего для создания таких моделей либо выбираются аналогии из жи­вотного мира, либо названия ролей придумываются самостоятель­но. В обоих случаях классификации оказываются близкими к модели М. Белбина. При работе с групповыми ролями можно воспользо­ваться упражнением «Метод ,,Шести шляп"», представленным в книге Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Д. Ф. Фролова (4).

Далее, закрепляя этот материал, но уже несколько в ином ключе, целесообразно предложить участникам упражнения, отрабатываю­щие умение встать на позицию другого. Например, упражнение «Вы­бор подарка», в котором каждый должен выбрать для «именинника» подарок из списка таким образом, чтобы подарки не повторялись; у дарителей нет возможности предварительно посоветоваться, и, вы­бирая свой подарок, каждому приходится думать о том, что подарит коллега.

В игре «Поиск сокровищ» подгруппы получают по списку вещи, которые надо за определенный срок найти и принести в тренинговую комнату. Списки нельзя выносить из комнаты. В списках есть как обычные предметы, для поиска которых необходимо проявить смекалку, так и несуществующие реально предметы, для «поиска» которых члены команды используют нестандартный подход и фан­тазию. В игре совмещаются несколько сторон работы эффективной команды: четкая формулировка цели, распределение ролей, взаи­мозависимость и поддержка, творческое мышление. Кроме того, если есть возможность, эту игру можно проводить на воздухе — это повышает общий уровень активности тренинга.

Следующая тема, обсуждаемая на тренинге, — это решение про­блем и принятие решений в команде. Участникам предлагается для решения проблемная ситуация — например, можно организовать дискуссию на тему: «Какие предметы мы возьмем с собой на Луну?» (с одновременной видеозаписью). Просмотр видеозаписи помогает проанализировать то, что помогало и мешало в поиске совместного решения; участники обсуждают продуктивное и непродуктивное поведение в принятии окончательного решения. В заключение этой дискуссии тренер предлагает участникам алгоритм принятия реше­ний в команде.

Далее участникам предлагается какое-либо упражнение — интел­лектуальная задача, — предназначенное для того, чтобы помочь закрепить алгоритм принятия решений в команде. Как правило, проанализировав ошибки, допущенные в ходе дискуссии и освоив этот алгоритм, участники справляются с заданием быстро, что создает необходимое для завершения тренинга ощущение успеха.

В качестве заключительного упражнения может быть подобрано любое. Мы используем упражнение «Дипломы» (шутливые дипломы, которые участники пишут друг для друга, упоминая качества, проявленные на тренинге) или «Реклама» (создание рекламного произведения, которое «продвигает» кого-либо из коллег, не называя его имени, зрители же угадывают, кого именно рекла­мировали). Главное, чтобы оно подчеркнуло ценность каждого уча­стника для команды и одновременно дало бы возможность еще раз почувствовать взаимозависимость членов команды. Практика по­казывает, что участники весьма творчески воспринимают это за­дание, зачастую устраивая своеобразное, завершающее тренинг, «шоу». С нашей точки зрения, это оправданно: очень важно, что­бы заключительное упражнение было оптимистичным и увеличи­вало чувство удовлетворенности от участия в совместной команд­ной деятельности.

Предложенная программа, несмотря на ее краткосрочность, по­зволяет решать ряд проблем, связанных с функционированием команды в организации, «здесь и сейчас», в ходе тренинга, не обра­щаясь к глобальным изменениям на организационном уровне. Она дает возможность участникам совершенствовать навыки командной работы, создает позитивный и индивидуальный настрой по отно­шению к большинству ее членов, улучшает социально-психологи­ческий климат в организации.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бишоп С.* Тренинг ассертивности. СПб.: Питер, 2001.
2. *Галкина Т. Л.* Социология управления: от группы к команде. М., 2001.
3. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология. СПб.: Питер, 2001.

4. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Фролов Д. Ф..* Команда на рынке: стратегия и методы. СПб.: Речь, 2003.

5. *Иванова А.* Тренинг по командообразованию: Всегда ли он нужен и как к нему подготовиться? // Сетевой источник: [http://www.hr-training.net/ statya/ivanova\_l.shtml.](http://www.hr-training.net/) 6. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Социальная психология малой груп­пы. М.: Изд-во МГУ, 2001.

*Ксенофонтова Е.* Это модное слово «команда» // Сетевой источник-[www.search4staff.com/publications/tearaword.htm](http://www.search4staff.com/publications/tearaword.htm).

1. *Марасанов Г. И.* Социально-психологическиий тренинг. М.: Совершенство, 1998.
2. *Ньюстром Дж., Дэвис К.* Организационное поведение. СПб.: Питер 2000.
3. *Почебут Л. Г., Чикер В. А.* Организационная социальная психология СПб.: Речь, 2002.
4. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь 2000.
5. *Романова Е. С.* Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2002.
6. *Фопель К.* Создание команды. М.: Генезис, 2002.
7. *Bodner Sara L.* Experiential Training: A Stepping Stone for Work Teams // Сетевой источник: [www.workteams.un:.edu/reports/Bodner.html](http://www.workteams.un:.edu/reports/Bodner.html).
8. *Thiagarajan S., Parker G.* Games and Activities for Building and Training Teams // Сетевой источник: [http://www.glennparker.com/Freebees/article-teamwork-and-teamplay.html](http://www.glennparker.com/Freebees/articleteamwork-and-teamplay.html).
9. *Woodcock F.* Team Development Manual (Aldershot). England, Gower, 1985.

**Глава 6**

**ТРЕНИНГ ЛИДЕРСТВА**

В условиях возрастающей бизнес - конкуренции и роста требова­ний к качеству работы административно-управленческого персонала повышается значимость лидерства и лидерских умений менеджеров, обеспечивающих умелое и эффективное управления рабочей груп­пой или командой. Организационные, социальные психологи и дру­гие специалисты, изучающие лидерство, дают ему различные опре­деления: искусство добиваться согласия; осуществление влияния на других людей; модель поведения, способствующая достижению вы­сокой эффективности (успешности) деятельности; умение убеждать и властвовать над другими и др. Д. Майерс рассматривает лидерство как процесс, посредством которого определенные члены группы мотивируют и ведут за собой группу (5).

Концепция нашего тренинга предполагает понимание *лидерства как процесса организации и управления малой группой, способствую­щего достижению групповых целей в определенные сроки и с оптималь­ной эффективностью.* Лидер — это член группы, который выдвинут на роль неформального руководителя в условиях специфической и значимой ситуации для быстрого и успешного достижения резуль­татов деятельности или общей цели. Организационные лидеры по­буждают людей выходить за рамки простого согласия с системой, делать больше и лучше, чем они делали бы в отсутствие лидеров, и их усилия согласуются с достижением организационных целей. Ли­деры помогают отдельным членам группы и всей группе в поста­новке и достижении целей. Идеальным является такое лидерство, которое обусловливает не только достижение поставленных перед группой целей, но и стимулирует индивидуальное развитие членов группы, способствует их самореализации.

Функции организационного лидера таковы:

• координировать и отслеживать процесс работы (анализ инфор­мации о результатах, работе, мотивации подчиненных, осуществление эффективного взаимодействия и сплоченности ь команде, системный анализ ситуации и действий, прогнозирование, корректировка дальнейшей стратегии);

• мотивировать и вдохновлять к дополнительным усилиям, способствовать единому пониманию значения и смысла постав­ленной цели, стимулировать к их достижению.

Умения делового лидера:

* превращать сложные задачи в простые;
* выделять этапы достижения цели;
* придерживаться алгоритма принятия решения;
* анализировать и синтезировать информацию;
* структурировать мысли и лаконично излагать главные идеи;
* сохранять хладнокровие, рассудительность и уравновешен­ность в проблемных (стрессовых) ситуациях;
* использовать интуитивные резервы сознания;
* использовать чужой опыт, помощь и др.

Кац и Кан выделили пять факторов, обусловливающих потреб­ность организации в лидерстве (1);

1. Незавершенность организационной структуры. Лидеры по­могают восполнить недостающие элементы и интерпрети­ровать набор правил, планов, процедур или графиков ра­боты внутри отдельных подразделений и организации в целом.
2. Необходимость связывать подсистемы (подразделения) орга­низации. Лидеры — это звенья, связывающие организацион­ные подсистемы.
3. Организация как открытая система постоянно взаимодейству­ет с быстро меняющимися условиями среды. Лидеры получа­ют ресурсы из внешней среды и делают ее более восприимчи­вой к потребностям организации.
4. Внутренняя динамика организации. Организации изменяют­ся и развиваются. Лидеры прилагают больше усилий к тому, чтобы эти изменения не повредили организации, ее членам, и способствуют позитивным изменениям.
5. Членский состав организации. Люди приходят, уходят и ме­няются. Лидерство обеспечивает преемственность и помога­ет людям приспособиться к изменениям.

Чем больше эта потребность организации в лидерстве, тем веро­ятнее, что найдется человек, который будет признан в качестве ли­дера или который возьмет на себя эту роль.

Наряду с факторами, способствующими потребности организации в лидерстве, существуют ситуации, которые препятствуют проявлению лидерских качеств и умений. Это ситуации, связанные с характеристиками подчиненных, особенностями условий или заданий, отсутствием необходимых ресурсов и др. Лидерское поведение может быть нейтрализовано, когда определенные ситуации не позволяют лидеру проявить свои качества, а определенные «заменители» лидерства могут «блокировать» или снизить значимость лидерского влияния. К таким «заменителям» или «ликвидаторам» лидерского поведения относятся следующие: постоянные, рутинные задания «сверху»; ограничения возможностей лидеров влиять на распределение вознаг­раждений подчиненных и принятие управленческих решений; огра­ничение властных полномочий. Препятствуют лидерству автоном­ность и высокая внутренняя конкурентность в рабочих группах. Большое число независимых, эрудированных и высококвалифици­рованных работников снижает потребность в лидерах какого бы то ни было типа (1). Формальное лидерство — социальный процесс, не­формальное — психологический процесс.

**ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ ЛИДЕРСТВА**

**Теория черт лидера.** Лидер рассматривается как носитель опреде­ленных качеств и умений, способствующих влиянию на других (вне зависимости от ситуации, личностные черты имеют природную ос­нову). То есть существует перечень характеристик (черты, способ­ности, умения), имеющих первостепенное значение для лидерско­го влияния и эффективности лидера. Согласно этой теории, прирожденные лидеры обладают наиболее эффективными моделя­ми поведения и руководства. Основными типами лидеров являются харизматический, трансформационный. Харизматический лидер завоевывает доверие людей и оказывает сильное и экстраординар­ное воздействие на них (принятие его целей, ценностей, желание подражать и следовать за ним) благодаря своей яркой индивидуаль­ности и личному контакту. В основе его влияния лежит некая «ха­ризма»1, трудно поддающаяся формальному измерению и объектив­ному описанию. Обычно харизматическое влияние связывают с набором экстраординарных характеристик или моделей поведения лидера. Трансформационный лидер выстраивает отношения с ве­домыми на основе трансформации основополагающих убеждений ценностей и потребностей. Средствами трансформационного лидераявляются ораторские (коммуникативные) навыки, которые созда­ют образ уверенного и сильного человека, побуждают у последова­телей доверие и желание идти за ним. Практическими следствиями теории «черт» является целесообразность психологического отбора прирожденных лидеров для руководящих должностей, стимулиро­вание эффективных моделей поведения и стилей руководства, от­тачивание «харизматичности», развитие коммуникативных навыков и других лидерских умений.

**Интерактивная теория.** Лидер — лицо, в наибольшей степени от­вечающее ожиданиям группы и наиболее последовательно придер­живающееся ее идеалов, ценностей. У лидера диагностируются мак­симальный статус и престиж.

**Ситуационная теория.** Лидерство — функция ситуации и зависит от ситуации. Основными компонентами ситуации являются состав и размер группы, уровень компетентности и степень ведомости чле­нов группы, наличие других лидеров, ожидания группы, ее цели и задачи, сбивающие факторы.

**Вероятностные теории лидерства.** Эти теории основываются на предположении о том, что не существует какой-то наилучшей мо­дели поведения, к которой руководитель (лидер) мог бы прибегать все время. Адекватное и эффективное поведение лидера зависит от некоторых *характеристик лидера, подчиненных ситуации. Вероят­ностная теория Ф. Фидлера* ориентирована на установление связи между лидерами и ситуациями, в которых их ждет успех. Итоговая вероятностная модель утверждает, что эффективность лидера зави­сит от трех переменных:

1. структуры потребностей лидера, его стремления к выполне­нию задачи или к удовлетворению межличностных потребнос­тей — ориентация на задачу или на людей;
2. способности лидера контролировать ситуацию или его уверен­ности в том, что задача выполнима и ситуация находится под контролем, а ситуативный контроль зависит от отношений лидера с группой (поддержка лидера), от структуры задачи (ясность и конкретность работы), от доверия и власти лидера (признанная власть позволяет использовать поощрения или наказания);
3. взаимосвязи между структурой потребностей (стремлений) лидера и ситуативным контролем. Например, лидеры, ориен­тированные на задачу, проявляют себя наилучшим образом, когда ситуация легко контролируется или степень контроля крайне низкая. Лидеры, ориентированные на отношения, до­биваются наилучших результатов в ситуациях умеренного кон­троля.

**Нормативная модель В. Вроома, Ф. Йеттона и А.** **Яго.** Данная теория отрицает существование какого-то одного наилучшего способа действия для всех ситуаций и в то же время указывает, что лидеры должны делать при определенных условиях. В основе модели лежат три критерия эффективности: рационализм, одобрение подчинен­ных, время. В зависимости от комбинаций этих трех критериев мо­дель предписывает пять возможных *стилей лидерства.* На одном полюсе — авторитарный стиль. На противоположном — стратегия группового принятия решений подчиненными. Между ними нахо­дятся различные консультативные стили лидерства. Согласно этой модели, определенные стили подходят к определенным ситуациям. Выбор стиля зависит от того, позволят ли действия лидера сэконо­мить время или создать атмосферу сотрудничества.

**Теория путей и целей Р. Дж. Хауса.** Мотивационные функции ли­дера состоят в увеличении числа и разновидностей персональных вознаграждений подчиненным за достижения в работе и облегче­нии путей к получению этих вознаграждений за счет разъяснения маршрутов движения, уменьшения числа преград и увеличения воз­можности получения личного удовлетворения от работы. Лидер должен хорошо разбираться в психологии людей: понимать, что яв­ляется вознаграждением для подчиненных, какие у них производ­ственные способности, ставить адекватные цели и помогать в их достижении. Основные *типы поведения лидера:* директивное лидер­ство — уведомление подчиненных о том, чего им следует ожидать, и обеспечение четко поставленных задач; поддерживающее лидер­ство — дружеское отношение, доступность лидера и повышенная забота о статусе, благополучии и потребностях подчиненных; ли­дерство совместного участия — стремление повысить вклад каждо­го в общее дело, внимательность к предложениям подчиненных, прояснение непонятных задач; лидерство, ориентированное на ре­зультат, — постановка стимулирующих целей, ожидание от подчи­ненных высокого уровня работы и демонстрация уверенности в том, что подчиненные достигнут целей.

**Теория лидерских ролей.** Эта теория рассматривает различные типы лидерства в зависимости от содержания деятельности, стиляруководства, стабильности, способов влияния и организации группы. Успешность каждой ролевой позиции лидера предполагает на­личие определенных умений и моделей поведения в значимых ситуациях взаимодействия. Б. Д. Парыгин предложил классифици­ровать типы лидеров с учетом трех оснований: содержание, стиль, характер деятельности лидера. В соответствии с этим выделяются три ступени дифференциации лидерства.

1. По содержанию деятельности:

* лидер-вдохновитель, ярко демонстрирующий программу (мо­дель) поведения;
* лидер, исполнитель, организатор выполнения уже заданной программы;
* «универсальный лидер» — лидер, совмещающий вдохновите­ля и организатора.

2. По стилю руководства:

* авторитарный;
* демократический;
* совмещающий в себе элементы обоих стилей.

3. По характеру деятельности:

* универсальный, постоянно проявляющий свои качества ли­дера;
* ситуативный лидер, проявляющий качества лидера лишь в определенной, специфической ситуации.

Р. Л. Кричевский выделил типы лидерских ролей в зависимости от доминирующей в процессе взаимодействия функции:

* деловой лидер;
* инструментальный лидер;
* коммуникативный;
* эмоциональный лидер.

В соответствии с функциональными ролями можно выделить также следующие типы лидеров:

* организатор (деловой);
* инициатор;
* генератор идей (креативный);
* лидер эмоционального притяжения («звезда»);
* мастер (знающий и умеющий).

Практическими следствиями вероятностных теорий лидерства является определение оптимальных способов взаимодействия лидера и ведомых с учетом ситуации, ролевых позиций, возможностей вознаграждений и др.

**Синтетические концепции** объединяют все теории лидерства.

*Суперлидерство* - способность превратить большинство последователей в лидеров для самих себя. Для этого человек должен стать «менеджером» собственной жизни, а затем передавать эти навыки своим подчиненным. Успех суперлидерства определяется количеством «выращенных» лидеров, их самостоятельностью и независи­мостью от лидера.

Практической реализацией изложенных выше теоретических основ лидерства является разработанная нами программа **«Тренинг лидерства»,** состоящая из нескольких модулей, составляющих базо­вую концепцию программы. В зависимости от специфики органи­зационного взаимодействия в каждой конкретной организации, состава участников групп и осознаваемой потребности в организа­ционных лидерах тренер может переставлять или разворачивать дан­ные модули в соответствии с текущими практическими задачами.

Программа тренинга является авторской разработкой, которая апробирована и широко используется с 2000 г. при подготовке ру­ководителей и практикующих психологов-консультантов. Помимо традиционных процедур (ролевые игры, практические упражнения, психогимнастика), программа тренинга включает в себя теоретико-дискуссионные блоки, способствующие пониманию сущности ли­дерства, преимуществ и трудностей лидерской позиции, когнитив­ных и коммуникативных умений лидера. В арсенале используемых методов активно используются также творческие сессии, направ­ленные на активизацию творческого потенциала лидеров.

*Общей целью тренинга* является расширение представлений о лидерстве как способах организации и управления малой группой, активизация лидерского потенциала как совокупности умений са­моуправления и управления другими людьми. В процессе тренинга участникам дается возможность увидеть со стороны свои лидерские склонности (потенциал), почувствовать преимущества и трудности лидерских позиций, определить для себя свои сильные и слабые стороны относительно лидерства в тех или иных ситуациях, овладеть техниками лидерского влияния и сплочения группы, развить лидер­ские умения.

*Частные задачи* тренинга выстраиваются в зависимости от текущих организационных задач с учетом пожеланий инициаторов обучения персонала (руководства организации, личных пожеланий участников). В их числе могут быть: выявление лидеров в коллективе определение их сильных качеств или стиля управленческого пове­дения, определение потенциальных лидеров (резерва) для последующего выдвижения на позиции формальных лидеров-руководите­лей, развитие каких-либо определенных менеджерских умений у руководителей или умений работать в единой команде руководите­лей разных подразделений и т. д.

Примерами частных прикладных задач могут быть следующие:

1. формирование представлений о лидерстве как групповом про­цессе на основе собственного эмпирического опыта взаимо­действия и работы в команде;
2. знакомство с отдельными методами оценки лидерских пози­ций и умений;
3. самоанализ собственного лидерского потенциала и лидерских умений;
4. повышение мотивации лидерства (расширение представлений о значимости лидерских умений как важнейшем ресурсе ме­неджера);

5) активизация мотивации к саморазвитию лидерских умений.

В зависимости от конкретизации задач выстраивается методи­ческий формат тренинга. Занятия могут проводиться как с инициа­торами тренинга (формальные лидеры, руководство организации), так и без них, с реципиентами (подчиненные, рабочие группы с ре­зервом на выдвижение).

Общее количество часов тренинга — от 18 до 32, в зависимости от конкретных задач, уровня подготовленности и числа участников. Представленная ниже программа рассчитана на три дня. Оптималь­ное число участников —12—16 человек. Тренинг состоит из семи ос­новных и одного дополнительного — диагностического — модуля.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство с участниками группы с позиции их лидерских умений и амбиций (притязаний), лабилизация группы, создание доверительной атмосферы.

Тренинг начинается с традиционного представления участников группы, а также с ассоциаций, которые у них возникают в связи с понятиями «лидерство» и «лидер» (первый модуль). Второй модуль посвящен расширению теоретических знаний участников о современных теориях, типах и роли лидерства в эффективной организации командной работы. Третий модуль направлен на развитие представлений о своих актуальных и потенциальных лидерских ка­чествах.

*Первый модуль —* знакомство и лабилизация — введение в пространство интерактивного и доверительного взаимодействия участ­ников группы с их определенными лидерскими задатками и уме­ниями. Тренинг начинается с традиционного принятия правил взаимодействия в группе и представления участников. В ходе самопрезентации каждый участник (по кругу) называет свое имя, долж­ностной статус, рассказывает в течение 3—5 минут о том, как часто проявляет лидерское поведение, где (в каких ситуациях или в каком окружении), как правило, проявляется лидерское поведение, что спо­собствует и что мешает этому. Приветствуются высказывания об ожи­даниях от тренинга и пожеланиях по отношению к группе.

*Второй модуль* — теоретический, в нем обсуждается роль лидер­ства в системе эффективной организации групповой работы, основ­ные теории лидерства.

*Третий модуль* — дискуссия, в ходе которой концептуализирует­ся образ «универсального» лидера, способного оказывать влияние на других в большинстве случаев (вне зависимости от ситуации). Этому способствует выполнение *упражнения «Психологический пор­трет лидера»* (теория черт выдающегося человека). В течение 5 ми­нут участникам предлагается самостоятельно написать 6—7 главных качеств (или основных умений), необходимых для лидера. После этого проводится дискуссия в малых группах (4—5 человек), в ре­зультате которой оформляется список из семи основных лидерских черт. Группа выбирает своего делегата для дальнейшего составления общего списка и презентации результатов дискуссии. Выбранные делегаты проводят дискуссию и представляют общий перечень лидерских черт. Происходят видеозапись и активное наблюдение остальных участников за ходом дискуссии. После окончания дис­куссии «эксперты» дают обратную связь и свои комментарии отно­сительно лидерского поведения своих делегатов в процессе выработки общего списка. Этому способствует просмотр видеозаписи и выделение признаков лидерского поведения. После этого выбранные делегаты проводят презентацию итогов дискуссии: «Портрет идеального («универсального») лидера». Они выступают по очереди перед всей группой: называют качество, аргументы и мотивы в пользу развития данных лидерских качеств или умений. «Эксперты» оценивает их выступление по 10-балльной шкале по трем шка­лам: убедительность (логичность, содержательность), эмоциональ­ная привлекательность, мотивационная привлекательность. Длякаждого делегата подсчитывается суммарная оценка, полученная от экспертов по трем шкалам. По итогам оценивания определяются лидеры по убедительности, эмоциональной и мотивационной при­влекательности публичного выступления. Обсуждаются вербальные и невербальные техники повышения эффективности публичного выступления.

*Игра «Ярмарка обмена».* В течение 10 минут каждый участник составляет список своих качества и умений, способствующих ли­дерству, — «Я как лидер», оценивает степень их выраженности по шкале от нуля до 100%. Далее участники за 15—20 минут имеют воз­можность в ходе переговоров друг с другом обменять часть своих сильно выраженных лидерских качеств на «недостающие» (слабо выраженные) в условных единицах (в %) (см. приложение). Игра способствует осознанию своих потенциалов лидерства и стремле­нию к их дальнейшему развитию, умению вести переговоры.

Для обсуждения после игры возможно предложить следующие вопросы: «Что полезного вы приобрели на ярмарке? Кому удалось произвести больше обменов в процессе игры? В каких ситуациях полученные приобретения могут способствовать лидерскому пове­дению?»

*Упражнение «Говорим только хорошее».* В упражнении отрабаты­вается лидерское умение активного и эмпатического слушания, а также умение лаконично и убедительно представлять другого че­ловека с позиции его положительных человеческих качеств, ува­жения его достоинств, важности (полезности) такого человека в команде. Группа разбивается на пары. Каждый участник пары рас­сказывает друг другу о себе только хорошее и интересное. Сначала говорит один, а другой внимательно слушает и останавливает, если говорится что-то самоуничижительное. Если застенчивость или не­уверенность затрудняет рассказ о своих достоинствах, то можно предложить рассказ от третьих лиц: что хорошего говорят другие. Задача слушающего — узнать как можно больше хорошего о собе­седнике. Через 7 минут рассказчик и слушатель меняются ролями.

После этого в круге каждый рассказывает все, что он узнал хорошего о своем собеседнике. Группа задает уточняющие вопросы. Тренер может спросить следующее: «Что вы чувствовали в тот момент, когда ваш собеседник рассказывал о вас? Трудно ли было остановить критику в свой адрес? Что полезного вы вынесли из этого упражнения?»

Завершают день подведение итогов и групповая рефлексия.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. Развитие лидерской мотивации путем осознания преиму­ществ позиции «лидера» для личностного и профессионального ро­ста; получение от группы положительного подкрепления при осво­ении моделей лидерского поведения в ситуациях социального взаимодействия; осознание начала положительных изменений от­носительно своего лидерского поведения; развитие положительно­го образа «Я как лидер».

Начинается день с выполнения *упражнения «Как здорово мне это удается».* По кругу каждый рассказывает о каком-либо деле, кото­рое ему особенно удается. При обсуждении можно задать следую­щие вопросы: «Что вы чувствуете, когда все хорошо получается? Что вы чувствовали, когда говорили сами, когда говорили другие? Чей рассказ особенно затронул вас?» (положительная обратная связь).

*Четвертый модуль* — мотивация лидерского поведения, разви­тие адекватных представлений о преимуществах и трудностях ли­дерского статуса. Задача модуля — повышение привлекательности позиции «лидера» для личностного и профессионального роста. Для этого используется *упражнение «Копилка ассоциаций»:* по кругу каж­дый участник называет ассоциации, которые возникают в связи с понятиями «лидер», «лидерство».

После этого проводится групповая дискуссия на тему: «Преиму­щества лидера», привлекательные (положительные) и непривлека­тельные (негативные) стороны или последствия лидерского пове­дения группируются и записываются на флип-чарте ведущим или выбранным лидером. Группа делится на две команды: команда «А» — «оптимисты» и команда «Б» — «пессимисты». Участники подгруп­пы «Д» составляют список преимуществ лидерской позиции и поведения, продолжая высказывание: «Лидером быть хорошо, потому что...». Подгруппа «Б» формулирует и записывает аргументы против лидерской позиции: «Лидером быть плохо, потому что...». В качестве вспомогательной информации используются записанные на флип-чарте ассоциации.

Затем проводится соревнование «Шеренга на шеренгу»: участ­ники подгруппы «А» высказывают аргументы «за», а участники под­группы «Б» — «против» лидерской позиции. Производится видео­запись обсуждения. Аргументы «за» и «против» высказывают поочередно. Начинают участники команды «Б». При просмотре ви­деозаписи обсуждаются «инструменты» лидерского влияния: убеди­тельность (логичность, содержательность), эмоциональная и мотивационная привлекательность аргументов той и другой команды. Возможно проведение оценочной процедуры тех и других аргумен­тов с помощью семантического дифференциала (сила, активность и полезность). При подведении итогов каждый участник высказы­вается относительно того, какие аргументы показались для него наи­более близким и важным с точки зрения организационного разви­тия и профессионально-личностного роста. Наиболее убедительные и привлекательные аргументы «за» и «против» лидерства записыва­ются на флип-чарте. Далее напротив каждого из них с помощью процедуры модерации записываются те когнитивно-поведенческие модели, которые способствуют преодолению негативной установ­ки относительно лидерства, или те, которые способствуют привле­кательности лидерской позиции.

*Упражнение «Типичные ситуации и опасения лидерства».* Оно про­водится в малых группах по 3-5 человек. Каждый рассказывает о типичных или экстраординарных ситуациях из личного или чужого опыта, в которых имеются опасения (нежелание или страхи) ока­заться в роли лидера, например, необходимость брать ответствен­ность за принятие решений в условиях дефицита времени или ин­формации. Обсуждаются основные причины опасений, страхов или отсутствие мотивации быть лидером в данных ситуациях. Осуще­ствляется обмен мнениями о желательном и конструктивном по­ведении эффективного лидера. Что и как он должен делать для эф­фективной работы группы или для разрешения проблемных ситуаций? Какие результаты или переживания могут мотивировать лидерское поведение? В каждой подгруппе составляется резюме по итогам обсуждения и выбирается лидер для презентации резюме. Делегаты (лидеры) от каждой группы докладывают о результатах обсуждения — презентация резюме каждой подгруппы в общем кругу. Подведением итогов является запись на флип-чарте типичных профессионально-трудных ситуаций и рекомендаций по их разрешению для тех, кто не боится быть лидером. Тренер выражает особую благодарность тем, кто поделился своим опытом.

*Пятый модуль —* развитие уверенного поведения. Он начинается с мини-лекции о моделях и признаках неуверенного (пассивно-агрессивного, а также манипулятивного поведения) и способах развития уверенного поведения. Обсуждаются способы и приемы управления эмоциями в ситуациях, требующих лидерского поведения, для освоения уверенного поведения участникам тренинга предлагается проиграть модельные ситуации, требующие уверенности и лидерства. Этому способствует *работа с кейсами и ролевыми играми.* В качестве «учеников лидерства» назначаются лица со скрытой моти­вацией лидерства или с неуверенным поведением. Им предлагается воспользоваться когнитивно-поведенческими моделями, способству­ющими преодолению негативной установки относительно лидерства и информацией, которую они узнали в ходе обсуждения в тройках и на мини-лекции. При анализе видеозаписи проигрывания модель­ных ситуаций наблюдателям предлагается давать конструктивную позитивную обратную связь для психологической поддержки нового ролевого поведения «учеников лидерства». Обсуждаются признаки неуверенного (пассивно-агрессивного или манипулятивного пове­дения) и уверенного поведения, проговариваются переживания при уверенном и неуверенном поведении.

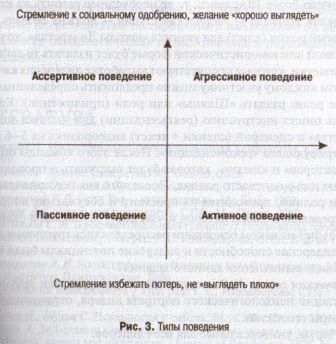
*Игра «Проникнуть в круг»* способствует тренировке лидерских умений. Участники образуют тесный круг, всячески препятствую­щий попаданию в него водящего, которому нужно за 3-5 минут по­пасть в круг, используя разные инструменты влияния: уговоры, угрозы, обещания, ловкость, хитрость, убеждения и др. Проиграть с тремя-пятью водящими. После этого обсуждается стратегии по­ведения игроков. Важно обсудить, какие стратегии чаще всего ис­пользовали водящие, что в них было общего, что оказалось эффек­тивнее.

*Видеоигра «Умение сказать „нет "».* Двум-трем игрокам предла­гается роль руководителя, который должен отказать своим подчи­ненным в различных просьбах личного и служебного характера. При анализе видеоматериалов рассматриваются разные способы отказа и их последствия. На флип-чарте записываются алгоритмы отказа с учетом особенностей ситуации. Один из алгоритмов мотивирован­ного отказа представлен в приложении. В игре отрабатывается ассертивное поведение, развиваются навыки умелого отказа при со­хранении позитивных межличностных отношений.

Закрепление умения мотивированного отказа осуществляется в парах или в тройках с последовательной сменой ролей «просящего» и «отказывающего». Участникам нужно использовать тот или иной алгоритм «отказа», мотивированно отказаться, учитывая особенно­сти предлагаемой модельной ситуации (содержание просьбы, ее последствия для других членов команды, динамика достижения организационных целей и др.). При этом необходимо быть после­довательным и настойчивым, не позволять втянуть себя в дискус­сию и не допускать оценок, обобщений, оскорблений, извинений и других барьеров общения. По окончании работы в малых группах обсуждается ряд вопросов: «Легко или сложно было отказывать? Что мешало? Как реагировал партнер на вашу настойчивость? Какие способы компенсации отказа вам известны?»

Заключают день подведение итогов и групповая рефлексия.

Важно обсудить в подгруппах (3-4 человека) признаки антилидерских типов поведения и проиграть ситуации, провоцирующие агрессивные, манипулятивные или защитные поведенческие реакции. Проводится видеозапись данных модельных ситуаций с последующим анализом и определением признаков лидерского (асертивного) поведения в соответствии с представленной ниже классификацией типов поведения по А. Шутцу (10) (рис. 3). Подво­дятся итоги игровых фрагментов.



**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель**. Знакомство с техниками противостояния манипуляторам; расширение представлений об организационном лидерстве; закреп­ление знаний о лидерских моделях поведения; развитие суперлидерства — подготовка будущих лидеров.

В начале дня каждый участник по кругу продолжает предложе­ние относительно своих умений, интересов, хобби, планов: «Ни­кто из вас не знает, что я... (умею, могу, хочу, занимаюсь, осваиваю и т. д.)».

*Шестой модуль* — противодействие неуверенному поведению и манипуляциям. Мини-лекция о манипуляциях и способах их нейт­рализации (7). *Упражнение в парах для отработки способов нейтра­лизации манипуляций.* Партнеры вспоминают ситуации из личной жизни или профессиональной деятельности с ярко выраженными манипуляциями и проговаривают их, поочередно выступая в роли «манипулятора» и «нейтрализатора». В качестве ориентира исполь­зуются материалы приложения. Группа отвечает на вопросы: «Кто и почему чаще манипулирует? Манипуляции — это уход от ответствен­ности или психологическая защита? Может ли лидер использовать манипуляции?»

Далее ведущий группы представляет мини-лекцию об организа­ционном лидерстве и формальном руководстве. Обсуждается сход­ство и различие этих феноменов. Организационный лидер — руко­водитель, который эффективно осуществляет следующие функции: координирование действий и систем, необходимых для жизнедея­тельности организации; привлечение в организацию нужных лю­дей и обеспечение их успешного взаимодействия; понимание мис­сии — задач и целей организации; следование целям, принципам и корпоративным ценностям.

*Седьмой модуль* — закрепление знаний о лидерских моделях по­ведения и позитивной мотивации лидерства. Этому способствует *творческая сессия № 1 — создание видеоролика для «ученика органи­зационного лидерства».* Предварительно нужно провести групповую дискуссию о привычках, которые препятствуют лидерству. Руково­дит дискуссией и записывает ее результаты один (или два) участник группы, выдвинутый на роль организационного лидера. Алгоритм действий: составить список неконструктивного поведения и мыш­ления, привычек, которые препятствуют лидерству (10—15 мин.). Если группа более 10 человек, то ее необходимо разбить на коман­ды. Каждая команда — творческая студия — должна создать свой рекламный ролик (клип) для ученика «школы Лидерства», который в серьезной или юмористической форме будет излагать те действия или привычки, которые препятствуют выработке лидерских качеств. При этом каждому участнику можно предложить определенные ли­дерские роли: раздать «Шляпы» или роли (приложение). Каждая команда пишет инструкцию (рекомендации) для ученика «школы Лидерства» и сценарий (сценки + текст) видеоролика на 5—6 мин., иллюстрирующего «рекомендации». После этого команды опреде­ляют «актеров» и «звезду», которая будет выступать и проводят ре­петицию и съемку своего ролика. После того как все команды сня­ли свои ролики, проводится их просмотр и обсуждение вопросов: чем определялся выбор актеров и «звезды»? чей вклад в сценарий был больше? на каком основании распределялись групповые роли? какие лидерские способности и лидерские потенциалы были выяв­лены в ходе выполнения данного задания?

*Творческая сессия №2—* групповая скульптура или другой вид презентации психологического портрета лидера, отражающие лю­бые сферы его жизни:

1. Черты, универсальные для всех лидеров.
2. Деловые качества и умения.
3. Имидж и поведение лидера (привлекательность, обаяние, «харизма»).
4. Образ жизни, ценности, отношение к другим.
5. Жизненные установки.
6. Отсутствие вредных привычек.
7. Стиль руководства.

*Творческая сессия №3 — суперлидерство как самоменеджмент сво­их лидерских потенциалов.* Она включает в себя индивидуальное со­ставление стратегического плана по целям и способам развития лидерского поведения и качеств. Для этого важно оформление девиза и его презентация.

На *заключительном этапе* тренинга в круге подводятся итоги о личных впечатлениях и изменениях на индивидуальном и групповом уровнях, об эмоциональных состояниях и новом видении своего лидерского потенциала. Обсуждается, кто и как часто, в каких ситуациях был выдвинут группой на роль «лидера». Участники груп­пы выражают пожелания и благодарность друг другу.

*Восьмой модуль* — диагностический. Диагностика лидерского по­тенциала проводится в начале тренинга и через месяц после его про­хождения. По результатам тестирования и наблюдения на занятиях составляется психологическая характеристика и персональные ре­комендации.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология. СПб: Питер, 2001.
2. *Кипнис М.* Тренинг лидерства. М.: Ось-89, 2005.
3. *Кристофер Э., Смит Л.* Тренинг лидерства. СПб.: Питер, 2001.
4. *Кричевский Р. Л.* Если Вы — руководитель. М.: Дело, 1993.
5. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб.; М.: Питер, 2000.
6. *Макшанов С. И.* Профессиональный тренинг // Психология профессио­нальной подготовки / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1993.
7. *Панкратов В. Н.* Манипуляции в общении и их нейтрализация. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2000.
8. Психология менеджмента / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.
9. *Шульц Д., Шулъц С.* Психология и работа. М.; СПб.: Питер, 2003.

10. *Schutz A.* Self-presentational tactics of talk-show guests: a comparison of politicians, experts and entertainers / Journal of Psychology. 1998. № 132.

**Глава 7**

**ТРЕНИНГ ЭФФЕКТИВНОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ**

*Свой стиль самопрезентации* — *это тот ключ, который позволит получить человеческое признание.*

Филиппа Дэвис

*У вас никогда не будет второго шанса произвести первое впечатление.*

Совет западных масс-медиа

Термины «самопрезентация» (self-presentation), «управление впе­чатлением» (impression management) уже давно и прочно вошли в англоязычную научную лексику и находят отражение в современ­ных отечественных исследованиях, касающихся социальной перцеп­ции, межличностного восприятия и влияния, а тема самопрезента­ции по праву занимает все большее количество страниц в учебниках социальной психологии. Это связано с тем, что наиболее значимы­ми человеческими потребностями являются потребности в обще­нии, принятии, признании и самовыражении. Именно эти потреб­ности предопределяют значимость формирования благоприятного впечатления о себе, что, безусловно, отражается в социальной ус­пешности. Нет необходимости доказывать, что в процессе создания благоприятного впечатления о себе существенная и особая роль принадлежит управлению впечатлением. Под «управлением впечат­лением» понимается «целенаправленная деятельность по контролю и регулированию информации в целях создания соответствующего образа» (3). Так или иначе, но все люди, как правило, стремятся управлять производимым впечатлением, используя при этом различ­ные тактики и стратегии самопрезентации. Под самопрезентацией мы понимаем в различной мере осознаваемый и постоянно осуществляемый в межличностном взаимодействии процесс предъявления – «Я-информации» в вербальном и невербальном поведении субъекта самопрезентации с учетом специфики социальной ситуации *(*6) Надо сказать, что понятия «управление впечатлением» и «самопрезентация» часто используются в литературе как синонимы, на наш взгляд, это не совсем верно. Несмотря на то, что самопрезентационные тактики, применяемые в межличностном обще­нии — одновременно и тактики управления впечатлением, само­презентация выступает в качестве одной из категорий управления впечатлением, которое связано с более широким процессом конт­роля и регулирования самой разнообразной информации, поступа­ющей о других людях, объектах и событиях.

Первые исследования самопрезентации были проведены на За­паде в конце 1950-х — начале 1960-х гг. Одним из первых исследо­вателей самопрезентации был Э. Гоффман (Е. Goffman), фундамен­тальный труд которого «Самопрезентация в повседневной жизни» (1959) стал классическим. Гоффман является приверженцем роле­вой теории личности, и, согласно ему (цитирующему В. Шекспи­ра), жизнь подобна театру, а каждый человек в этой жизни — «ак­тер», действующий согласно определенной роли. Гоффман описал ежедневные взаимодействия людей через драматургию, с точки зре­ния театрального искусства. Индивидуальности, таким образом, выглядят как «актеры», и взаимодействие кажется «представлени­ем», образованным контекстом или ситуацией и сконструирован­ным для передачи другим людям впечатлений в соответствии с же­лаемыми целями «актера».

В отличие от ряда более поздних исследователей самопрезентации (М. Снайдер (М. Snyder), Э. Джонс (Е. Jones), А. Басе (A. Bass), С. Бриггс (S. Briggs)), в которых считается, что самопрезентация про­исходит только в специфических условиях и используется только определенным типом людей, Э. Гоффман является сторонником рас­ширенного подхода к трактовке проблем самопрезентации и управле­ния впечатлением, рассматривая самопрезентацию как постоянный процесс, изменяющий свой характер в зависимости от целей «актера» и обстоятельств, то есть как *общую особенность социального поведения.*

Известный западный исследователь Б. Шленкер (В. Schlenker), рассматривая самопрезентацию как многоцелевую деятельность, пишет, что ее изучение включает в себя два типа исследований:

1) Исследования, в которых рассматривается то, как люди, бу­дучи субъектами деятельности, стараются сформировать отношения (аттитьюды) и поведение аудитории через представ­ление «Я-информации».

2) Исследования, в которых рассматривается то, как люди, слов, но «мишени», реагируют на самопрезентационную деятель­ность других (6).

Согласно В. Шленкеру, самопрезентация не является только поверхностной, обманчивой или манипулятивной деятельностью, она может также включать в себя «...попытку представить аудито­рии приближающийся к идеалу образ» кого-либо. Обычно этот об­раз отражает слегка измененную и улучшенную Я - концепцию, но он является тем, во что „актер" искренне верит сам» (6, с. 493). По мнению Шленкера, самопрезентация в осознанном или неосоз­нанном виде представляет полимодальную характеристику: «...са­мопрезентация осуществляется, исходя из множества мотивов; она присутствует среди друзей, и даже в интимных ситуациях; она име­ет место и в длительной взаимосвязи, такой как брак. Но она не обя­зательно включает в себя сознательное внимание и контроль» (6, р. 495).

С точки зрения практического применения теоретических зна­ний в области практической психологии последнее утверждение явилось для нас основополагающим при разработке тренинговой программы по улучшению умений самопрезентации, поскольку в ее рамках обращается внимание *не только на осознаваемые моменты* предъявления себя окружающим, *но и на неосознаваемые мотивы, поведение и поступки людей,* осуществляющих самопрезентацию.

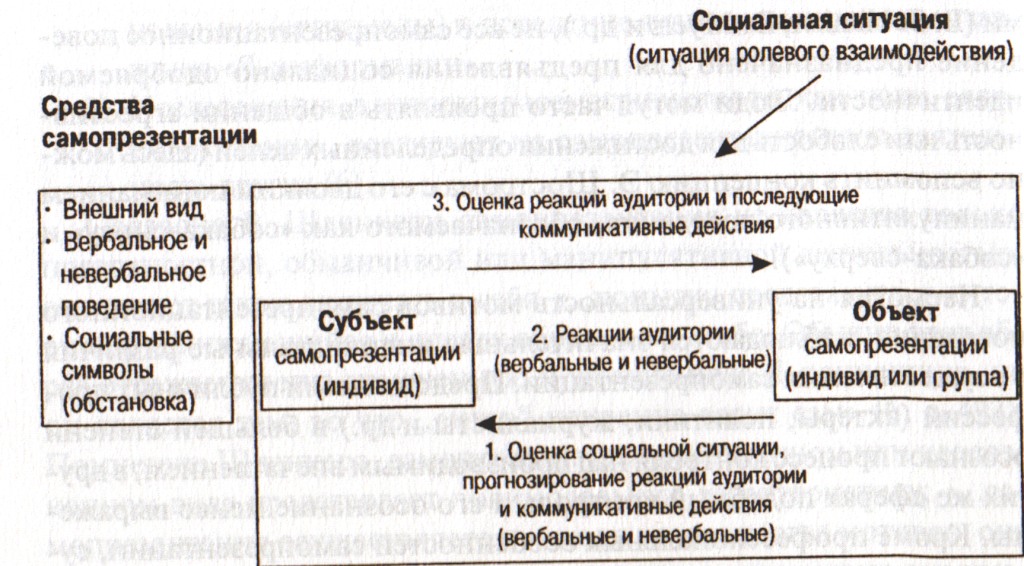
Исследователи (Е. Goffman, J. Tedeschi, М. Leaiy & R. Kowalski, R. Baumeister, E. Jones, B. Schlenker, M. Weigold, K. Gentry и др.) вы­деляют ряд ключевых мотивов, лежащих в основе процесса само­презентации:

* поддержание чувства собственной уникальности;
* демонстрация своей принадлежности к определенной среде;
* утверждение желательной «Я-концепции» и укрепление само­оценки;
* получение социальной, материальной выгоды;
* повышение привлекательности, получение одобрения и ува­жения;
* сохранение и увеличение власти, влияния.

Подчеркнем, что большинство исследователей ведущим мотивом самопрезентации считают потребность в получении социального одобрения. При этом, как было отмечено многими исследователями (B. Schlenker, D. Myers и др.), не все самопрезентационное поведение предназначено для предъявления социально одобряемой идентичности. Люди могут часто проявлять в общении агрессивность или слабость для достижения определенных целей (здесь можно вспомнить концепцию Э. Шострома с его двояким пониманием манипулятивного поведения, обозначаемого как «собака-снизу» и «собака-сверху»).

Несмотря на универсальность мотивов самопрезентационного поведения, наблюдаются значительные индивидуальные различия в осуществлении самопрезентации. Представители публичных про­фессий (актеры, политики, журналисты и др.) в большей степени осознают процесс контроля над производимым впечатлением, в дру­гих же сферах подобный контроль и его осознание менее выраже­ны. Кроме профессиональных особенностей самопрезентации, су­ществуют также тендерные и возрастные различия этого процесса, которые оказывают влияние на особенности стиля коммуникации, выбор самопрезентационных *тактик и стратегий,* на психологи­ческом содержании которых мы остановимся ниже.

Ни одно социальное взаимодействие не обходится без презента­ции себя, своих личностных или профессиональных качеств (кста­ти, не является исключением и деятельность ведущего тренинговой группы). Оказываясь в ситуации межличностного общения, каждый из нас немедленно становится субъектом самопрезентации. Неза­висимо от осознанности своих поведенческих действий, мы предъяв­ляем партнеру по общению информацию о себе посредством раз­личных символических знаков (внешнего вида, окружающего пространства — офиса, дома, социальных символов престижа и ста­туса — марка автомобиля, телефона и др.), а также своим вербаль­ным и невербальным поведением (1) (рис. 4)



**Рис.** 4. Схема осуществления самопрезентации в процессе межличностного взаимодействия (Пикулева, 2004)

Автоматически, с момента начала общения наш партнер, воспри­нимая как осознанно, так и частично, и неосознанно, эту информа­цию, становится объектом нашей самопрезентации. Таким образом, самопрезентация является средством управления впечатлением, которое мы производим на других людей.

В процессе общения мы используем различные тактики и стра­тегии самопрезентации, которые носят как вербальный, так и не­вербальный характер. Попытки разработать классификацию тактик самопрезентации делались различными исследователями неодно­кратно. Наиболее известными являются классификации зарубежных исследователей Е. Jones(1990); W. Benoit (2000), A. Schutz(1997) и др. Одна из последних по времени разработок – классификация коллектива авторов (S. J. Lee, B.Quigley, M. Nesler, A.Corbett, J.Tedeschi), которая имеет практическое приемущество – основанный на этой теории опросник по тактикам самопрезентации(2). Данная классификация включает в себя *двенадцать самопрезентационных тактик*, семь из которых относятся к *ассертивному* типу, а пять – к *защитному* типу самопрезентации.

В табл. 1 описаны защитные и ассертивные тактики самопрезентации, отнесенные нами к определенным группам – стратегиям самопрезентации. Кроме того, мы постарались адаптировать содержательные характеристики каждой из тактик применительно к контексту наше российской культуры.

Главным основанием для выделения *стратегий* самопрезентации послужили характерные особенности поведения людей, проявляющих стремление получить социальное одобрение или избежать значимых потерь в социальном одобрении (Berglas & Jones, 1978; Arkin, Appelman & Burger 1980; Schlenker, 1992, 2003; Rosenfeld, Giacalone & Riordan, 2002 и др.). Так, стратегии аттрактивного поведения, самовозвышения и силового влияния впрямую направлены на получение одобрения окружающих, стратегии же уклонения и самопринижения обычно используются человеком, чтобы избежать плохого впечатления о себе.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Стратегии и тактики самопрезентации**  Таблица 1 | | |
| № | Стратегия  самопрезентации | Тактики  самопрезентации | Содержание  тактик самопрезентации |
|  |
| 1 | Уклонение (стратегия выделена по признаку «уход от ответственности и избегание решительных действий») | Оправдание с отрицанием ответственности (3) | Вербальные заявления субъекта, отрицающие ответственность за негативные поступки или события (по типу «Я этого не делал») |
|  |
| Отречение (3) | Вербальное объяснение субъектом причин поведения прежде, чем затруднительное или неприятное положение произойдет (для предотвращения обвинений) |
|  |
|  |
| Препятствование  самому себе (3) | Ссылка на внешние препятствия / помехи, как причины своих неудач, для предотвращения нежелательных выводов у объекта самопрезентации по поводу его (субъекта) недостатков (обычно ссылки на слабое здоровье, болезни, чрезмерные общественные нагрузки и т. п.) |
| 2 | Аттрактивное поведение  (стратегия выделена по  признаку «поведение, вызывающее благоприятное впечатление о субъекте самопрезентации») | Желание / старание  понравиться (А). | Действия и поступки с целью вызвать у окружающих симпатии к субъекту, часто для получения определенной пользы от этого  (тактика может принимать форму лести, конформности, возвышения других, оказания услуг, делания подарков и т. п.) |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |  |
|  |  | Извинение (3). | Признание ответственности за любые обиды, вред, нанесенные субъектом другим, или за негативные поступки. Вербальные и невербальные выражения раскаяния и вины (часто проявляются как норма вежливости) |
|  | Пример для  подражания (А) | Поведение, предъявляемое субъектом, как моральное и привлекательное, вызывающее уважение, подражание и/или восхищение (обычно это принципиальность в вопросах нравственности и морали, самоотверженное отношение к работе и т. п.; высшая форма проявления этой тактики - героизм) |
|  |
| 3 | *Самовозвышение*  (стратегия выделена по  признаку «демонстрация  высокой самооценки и доминирования») | Приписывание себе  достижений (А). | Заявления субъекта о своих достоинствах и прошлых достижениях |
|  |
|  | Преувеличение своих достижений (А). |  |
|  |  |
|  | Оправдание с принятием ответственности (3) | Убеждение субъектом других в том, что результаты его деятельности являются более позитивными, чем они являются в действительности. |
|  |  |  | Приведение оправдывающих и одобряемых другими причин для объяснения негативно воспринимаемого поведения и принятие ответственности за него (по типу «на моем месте вы сделали бы то же самое») |
| 4 | *Самопринижение* (стратегия выделена по признаку «демонстрация слабости») | Просьба/ мольба (А). | Демонстрация собственной беспомощности, слабости и зависимости в целях получения помощи и др. |
| 5 | *Силовое влияние* (стратегия выделена по признаку «демонстрация силы и статуса») | Запугивание (А). | Высказывание угроз с целью возбуждения страха у объекта самопрезентации (тактика используется для проектирования тождественности субъекта как сильного и опасного) |
|  |  | Негативная оценка  других (А) | Высказывание негативных и критических оценок в адрес других людей или групп, с которыми эти люди ассоциируются |

Условные обозначения:

(3) - тактика защитного типа самопрезентации;

(А) - тактика ассертивного типа самопрезентации.

Необходимо отметить, что тактика «просьба/мольба», включен­ная нами в стратегию «самопринижение», характеризуется свое­образием своего проявления и некоторой противоречивостью. Большинство зарубежных исследователей наделяют эту тактику ассертивными свойствами, опираясь на целенаправленную проактивность поведения субъекта самопрезентации, использующего эту так­тику (для достижения цели субъект совершает необходимые активные действия). Противоречивость, на наш взгляд, заключает­ся в несоответствии обыденного понимания понятий «ассертивность» и «самопринижение». Полагая, что данные стратегия и так­тика самопрезентации в общении носят чаще всего маиипулятивный характер, мы не стали менять принадлежность данной тактики к при­нятому в психологической литературе типу самопрезентации.

Исследования, проведенные нами в последние годы на россий­ской выборке при помощи методики С. Дж. Ли с коллегами (S. J. Lee et al.; см.: 1), показали, что в процессе самопрезентации, независи­мо от степени осознания своих поведенческих действий, использу­ется, как правило, практически весь спектр тактик и стратегий. Предпочтение тем или иным тактикам отдается в зависимости от социального контекста, личностных особенностей, а также целей и задач, о*бусловленных в основном социальным статусом и профессиональной деятельностью.*

Хочется отметить, что процесс и результат формирования впечатления о самом себе в глазах других людей — один из самых привлекательных не только для ученых, но и для практиков. Не секрет, что многие из нас часто задают себе вопрос: «Как меня восприни­мают другие?» В зависимости от адекватности найденных на этот вопрос ответов часто определяется характер наших взаимоотноше­ний с окружающими. Неадекватность приводит нас к иллюзиям, комплекс неполноценности — к трагедиям. Сложность ситуации состоит еще и в том, что у людей, как правило, слишком мало воз­можностей получить правдивую информацию о себе. Ведь человек, который относится к нам положительно, скорее всего, будет давать преимущественно позитивные оценки, или же не решится донести до нас горечь правды, а люди, ненавидящие нас, будут восприни­мать нас с определенной долей предубеждения, сквозь «черные очки».

Становится очевидной потребность в практическом инструмен­те, позволяющем осознанно отслеживать и управлять личностной информацией, которая в процессе общения (как правило, делово­го) предъявляется другим людям и оказывает на них влияние. Та­ким инструментом, на наш взгляд, может быть *видеотренинг эффек­тивной самопрезентации,* который, будучи действенным методом совершенствования и позитивного изменения поведения в ходе са­мопрезентации, представляет собой сбалансированную систему ди­дактических и интерактивных технологий.

Предлагаемая *авторская программа тренинга эффективной само­презентации (О. А. Пикулева)* возникла как существенное «расши­рение» одного из разделов коммуникативного тренинга при работе с руководителями высшего и среднего звена, испытывающими труд­ности социального взаимодействия и личного влияния. В общем виде *цель программы* может быть определена как *повышение уровня личной эффективности и осознанности в сфере самопрезентационного поведения представителей публичных и коммуникативных профессии.* Программа основана на практическом осмыслении изложен­ного выше теоретического материала и является попыткой ответить на социальный запрос в области углубленного совершенствования умений в социально значимых межличностных и деловых коммуникациях. Основная *целевая аудитория,* для которой предназначен предлагаемый вариант программы, — это *руководители различного уровня, а также представители публичных и коммуникативных профессий,* которые в своей деятельности весьма часто сталкиваются с ее презентацией, позиционированием своих личностных и профес­сиональных качеств. Эта презентация осуществляется путем вер­бальных и невербальных действий, и именно от них часто напря­мую зависят карьерный рост и профессиональное продвижение менеджера. В значимых и стрессовых ситуациях (общение с выше­стоящими людьми, публичные выступления, важные и ответствен­ные переговоры) многим подчас бывает трудно совладать со свои­ми страхами «выглядеть глупо» или «не так, как все», внутренними комплексами и т. п. Поэтому одной из задач тренинга является вы­ведение на уровень осознания и осмысления основных барьеров осу­ществления публичного и социального взаимодействия и работа с ними.

Программа видеотренинга эффективной самопрезентации включает в себя комплекс практических и теоретических инфор­мационных модулей, часть которых может быть модифицирована с учетом специфики профессиональной деятельности аудитории. По времени проведения программа рассчитана на три дня, время занятий — с 10.00 до 17.00. Участники в процессе видеотренинга отрабатывают свое самопрезентационное поведение в различных коммуникативных ситуациях повышенной социальной значимос­ти (выступление перед большой и/или негативно настроенной аудиторией, интервью при устройстве на работу, важное собеседо­вание, переговоры и др.). В отличие от обычного коммуникатив­ного тренинга, основной анализ игр и упражнений производится в русле понимания тактик и стратегий своего и чужого самопрезентационного поведения.

Как уже упоминалось, разработанная нами программа видеотренинга самопрезентации довольно близко соприкасается с несколь­кими, уже известными, тренинговыми программами и включает в себя некоторые их элементы. Это, прежде всего, тренинг эффективного общения, тренинг уверенности в себе, тренинг лидерства, тренинг влияния и противостояния влиянию. Технология проведения пред­ставленного ниже тренинга, анализ ролевых игр и упражнений лежат в контексте известных концепций коммуникативных тренингов.

В ходе тренинга решаются следующие *задачи:*

1 Теоретическое и практическое освоение концепций эффек­тивной самопрезентации и формирования позитивного имид­жа в сфере общения.

2.Развитие уверенности в себе различными способами:

* выявление скрытых личностных резервов через осознание и осмысление основных барьеров осуществления публичного и социального взаимодействия и работа с ними;
* осознание возможности контроля над производимым впечат­лением.

1. Использование приемов аттракции (при отработке навыков вступления в контакт и завершения общения).
2. Отработка умений вызвать симпатию у партнера по общению.
3. Отработка навыков позитивной самопрезентации в стратегии «самопродвижение».
4. Рассмотрение и анализ последствий применения различных тактик и стратегий самопрезентации.
5. Отработка навыков публичного выступления с элементами аттракции и самопродвижения.

Концепция нашей программы предполагает целесообразность использования в процессе тренинга специально разработанной бро­шюры для участников тренинга, содержащей в себе необходимый, на наш взгляд, теоретический материал по отрабатываемым техни­кам и навыкам, и практические задания по каждому дню тренинга, предполагающие их самостоятельное выполнение участниками.

Структурная композиция тренинга самопрезентации включает в себя три блока, в каждом из которых есть теоретическая и практи­ческая части.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ.**

**«КОНТАКТ И САМОПРОДВИЖЕНИЕ»**

**Цель.** Изучение основных представлений, связанных с управле­нием производимым впечатлением в процессе делового и межлично­стного взаимодействия, влиянием феномена «первое впечатление».

**Задачи:** отработка навыков вступления в контакт, связанного с непосредственной и опосредованной самопрезентацией, развитие индивидуальной концепции самопродвижения.

Тренинг начинается традиционно — с самопрезентации тренера, введения правил взаимодействия в группе, обсуждения формы обращения друг к другу и представления участников группы, а так­же перечисления ими своих личностных качеств, помогающих и мешающих эффективной самопрезентации. С целью создания об­становки, способствующей рефлексии собственного образа в гла­зах других, проводится упражнение «Первое впечатление» с последу­ющим анализом барьеров восприятия и социальных стереотипов.

В целях осмысления участниками концепции аттрактивного по­ведения проводится дискуссия, в результате которой на обсуждение и групповой анализ выносятся основные критерии успешности са­мопрезентации. Во время выступлений одних участников другие, в качестве наблюдателей, анализируют их поведение с точки зре­ния увлекательности и убедительности.

Структурно обучение участников проходит с чередованием ин­формационных и практических блоков: сначала — реальный мате­риал для обсуждения, полученный в игре или дискуссиях, подача теоретического материала для информации, а затем — практическая отработка пройденной теории. Так, после получения информации о тактиках и стратегиях самопрезентации, особенностях их прояв­ления в поведении людей участники в процессе проигрывания раз­личных ролевых ситуаций учатся ощущать преимущества и риски использования каждой тактики. Все упражнения снимаются на ви­део и подвергаются специальному анализу по заданным критериям. Это является чрезвычайно важным, так как каждый участник имеет возможность получить не только аудиальную, но и визуальную об­ратную связь, что позволяет сформировать адекватное восприятие своего образа в глазах другого.

Первый день тренинга включает в себя задания на теоретическую и практическую отработку следующих навыков *непосредственной* и *опосредованной* самопрезентации:

* вступление в контакт;
* аттрактивное поведение;
* навыки «самопродвижения».

Все вышеперечисленные навыки отрабатываются на реально встречающихся ситуациях в профессиональной деятельности участ­ников группы (упражнения «Интервью», «Понравься спонсору...»,«Важное собеседование»). Кроме навыков непосредственной само­презентации, участникам дается задание на отработку навыков опо­средованной самопрезентации — составление резюме, объявления о поиске работы (с последующей их оценкой во второй день тренинга) составление электронных писем.

Основная задача первого дня тренинга — создание каждым участником тренинга индивидуальной концепции самопродвижения, осознание возможности произвольного контроля за имиджеформирующей информацией и повышение уверенности при инициировании контактов с другими людьми. Возможно также введение в программу тренинга индивидуальной диагностики особенностей са­мопрезентации участников группы.

День завершается оценкой участниками тренинга своей удовлет­воренности содержанием работы и собой, получением письменно­го домашнего задания — построить свою «Стену уверенности».

**ДЕНЬ ВТОРОЙ.**

**«ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ»**

**Цель.** Научиться осознанно производить позитивное впечатле­ние, как на партнера по межличностному общению, так и на пуб­личную аудиторию.

**Задачи:** выработка умений вызывать симпатию у партнера и пуб­лично позиционировать свои личностные и профессиональные ка­чества.

В этот день выполняются задания на отработку следующих ка­честв:

* умение вызывать симпатию у партнера;
* навыки публичного выступления.

После группового обсуждения выполненного домашнего зада­ния проводится экспертный анализ резюме и объявлений о поиске работы. Эксперт выделяет те резюме и объявления, которые выбра­ны им по критерию привлекательности для работодателя, и затем, в процессе группового обсуждения, декларируются общие правила эффективной опосредованной самопрезентации.

Далее участникам тренинга предлагается игра «Телевизионный Ролик», которая позволяет обсудить психологические аспекты пуб­личного выступления, эффективности самопрезентационных стра­тегий и тактик, используемых участниками в процессе игры. Затем проводится ряд упражнений на отработку техник подчеркивания общности и значимости партнера, позволяющих фокусировать вни­мание участников на различных человеческих потребностях и воз­можностях их удовлетворения своим поведением.

Вторая половина дня посвящена отработке навыков публичной самопрезентации посредством упражнения «Экспромт на тему» позволяющего осмыслить значимость определенных самопрезента­ционных тактик, и ролевой игры «Публичное выступление». Тема выступления может модифицироваться с учетом интересов участ­ников тренинга, при одном неизменном положении — половина участников выступает с позиции «за», другая часть — с позиции «против».

После видеоанализа выступлений всех участников группа дискуссионно вырабатывает общие правила публичного выступления и составляет «Памятку выступающему перед аудиторией». В завер­шение занятий участники получают домашнее задание «Выбор де­виза».

Таким образом, в течение второго дня решался ряд задач тренин­га: отработка навыков публичного выступления с элементами ат­тракции и самопродвижения, рассмотрение и анализ последствий применения различных тактик и стратегий самопрезентации, и са­мое главное, у участников группы развивалась уверенность в себе, так как выявлялись скрытые личностные резервы, и осознавалась возможность контроля над производимым впечатлением.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ. «ОБЩЕЕ ВПЕЧАТЛЕНИЕ»**

**Цель.** Закрепление эффективных образцов самопрезентационно­го поведения участников занятий.

**Задачи:** осознание последствий использования различных так­тик и стратегий поведения в межличностном взаимодействии; вы­ход на новый уровень осмысления своего стиля коммуникации.

Этот день завершает программу тренинга и включает в себя за­дания на отработку следующих умений:

* генерализации приемов аттракции;
* создания «общего впечатления» о субъекте самопрезентации;
* дифференциации различных стратегий и тактик самопрезентации в поведении окружающих и ответного осуществления своих действий.

В результате дискуссионного обсуждения домашнего задания второго дня участники выводят три основных девиза-лозунга группы, которые отражают цель и задачи третьего дня. Затем проводятся упражнения на отработку навыков вербализации позитивных чувств и мозговой штурм «Что приятно большинству людей, независимо от их статуса?», в процессе которого участники оценивают эффективность различных вербальных и невербальных средств общения. Важную эмоционально позитивную нагрузку несут в себе упражнения «Как мне это здорово удается!» и «Я горжусь!», участие в которых позволяет ощутить свой внутренний потенциал.

Заключительная ролевая игра, которая предлагается участникам, называется «Презентация проекта» и направлена на закрепление освоенных ими тактик и стратегий самопрезентации, навыков пуб­личной презентации своих личностных и профессиональных ка­честв. В нее играют все участники видеотренинга, и последующая обратная видеосвязь помогает им осмыслить те изменения, кото­рые произошли в их поведении. В завершение всего тренинга учас­тниками занятий оценивается удовлетворенность деятельностью, своим эмоциональным состоянием и достижениями, подводятся итоги групповой работы.

Представляется важным отметить, что видеотренинг приводит к адекватному пониманию того, как нас воспринимают другие, что в нашем поведении помогает, а что препятствует достижению постав­ленных целей; способствует избавлению от воздействия социальных стереотипов, внутренних страхов, оказывающих влияние на стиль нашей самопрезентации.

Во время тренинга участники последовательно и поэтапно отра­батывают различные психотехнологии управления впечатлением, обучаясь навыкам аттрактивного (вызывающего симпатию) пове­дения в различных социальных ситуациях. Применение видеотех­ники в ходе тренинга имеет принципиальное значение, поскольку при анализе видеозаписи особым образом развивается самонаблю­дение и самоконтроль за имиджеформирующим поведением, выяв­ляются сильные и слабые стороны самопрезентации (ресурсы развития) у участников занятий. Видеозапись дает возможность максимально эффективно освоить новые образцы самопрезентационного поведения, демонстрируемые участниками группы, а также приобрести безопасный социальный опыт.

Представленная программа видеотренинга позволяет участникам группы овладеть приемами сознательного формирования своего имиджа, узнать о преимуществах и рисках различных тактик и стратегий управления впечатлением, научиться эффективно использо­вать их и различать в поведении других людей. Тренинг помогает освоить навыки публичного выступления, стать более уверенным в себе и овладеть основными приемами аттракции (умение нравить­ся другим).

Чтобы завоевать положение, мало одного ума... надо еще держать себя с умом!

Оноре де Бальзак

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Пикулева О. А.* Гендерные, возрастные и профессиональные особеннос­ти тактик самопрезентации. Автореф. дис...канд. психол. наук. СПб., 2004.
2. *Lee S.-J., Quigley В., Nesler М., Corbett A., Tedeschi J.* Development of self-presentation scale // Personality and Individual Differences. 1999. *№* 26. P. 701-722.
3. *MansteadA. & Hewstone M.* The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology. London: Blackwelll, 1996.
4. *Pearson J., Nelson P., Titsworth S., Harter L.* Human communication. N.-Y., 2003.
5. *Ppsenfeld P., Giacalone R., Riordan С* Impression management: building and enhancing reputations at work. London: Thomson Learning, 2002.
6. *Schlenker B.* Self-presentation // In: Handbook of Self and Identity / by M. Leary et al., 2003. P. 488-518.

**Глава 8**

**ТРЕНИНГ ПРОДАЖ**

Увеличение объемов продаж — одна из самых актуальных задач в бизнесе. В условиях современного насыщения рынка товарами и услугами, которые зачастую не имеют существенных отличий друг от друга, рост конкуренции между коммерческими организациями привел к увеличению значимости уникальности их ресурсов, и в особенности человеческих. На первый план выходят професси­ональная компетентность и личностные качества продавца (агента или менеджера по продажам).

Анализ современного рынка труда показывает, что лидирующее место среди вакансий, на которые объявляют конкурс организации, занимают вакансии, связанные с продажами в том или ином виде. Каждая организация заинтересована получить эффективного про­давца, который сразу же станет активно и результативно продавать ее продукт или услугу. Однако, как ни парадоксально, чем больше спрос, тем меньше предложение. В такой ситуации кадровые служ­бы компаний и рекрутинговые агентства прилагают очень много сил, чтобы найти и переманить продавца, который уже показал свою эффективную работу в другой организации. Этот метод требует боль­ших затрат и, к сожалению, часто не гарантирует ожидаемого ре­зультата. Один из наиболее эффективных путей решения данной проблемы — это обучение своих сотрудников, в том числе с помо­щью тренингов. Мы не ошибемся, если скажем, что тренинг про­даж в наше время — самая продаваемая и самая покупаемая психо­логическая услуга, предлагаемая не только образовательными и консалтинговыми компаниями, но и независимыми тренерами. Стоит набрать в любой поисковой системе Интернета запрос «тре­нинг продаж», как мы получим десятки страниц с сотнями предло­жений этой услуги. Другой вопрос заключается в том, насколько предлагаемая услуга качественна и эффективна (обсуждение этой темы не входит в цели данной статьи). Однако, если за 15-18 лет, а именно столько лет данному рынку услуг, спрос на тренинги продаж остается актуальным и, более того, постоянно растет, то это про­исходит лишь благодаря реальным положительным результатам которые получают компании-заказчики. Многие компании созда­ют собственные тренинговые центры, целью которых — системное и постоянное повышение уровня профессионализма сотрудников. Теперь, когда важность и значимость тренинга продаж для по­вышения профессионализма сотрудников доказана и не вызывает сомнений, перейдем к вопросу построения его структуры. Существу­ет несколько подходов к созданию тренингов продаж. Одну из наи­более полных классификаций базовых концепций построения про­грамм тренинга продаж приводит Т. А. Солтицкая (7):

1. *Процессный подход:* учебная программа тренинга продаж осно­вана на фазовой динамике процесса продаж.

* Продавец-ориентированный подход (описание процесса про­дажи).
* Клиент-ориентированный подход (описание процесса покуп­ки).
* Использование специальных технологий в процессном тре­нинге. Например, процессный тренинг продаж, базирующийся на технологиях нейролингвистического программирования.

1. *Социально-психологический подход:* программа основывается на идее коммуникативной компетентности продавца, как определяю­щей успешность продаж.
2. *Программы, базирующиеся на определенной формуле успеха:* на­пример, формуле успеха продаж «AIDA = внимание (Attention) + интерес (Interest) + желание (Desire) + действие (Action)», следова­ние которой во время продажи гарантирует продавцу успех.
3. *Программы, рассматривающие продажу как переговорный про­цесс:* продавцов учат грамотному ведению переговоров.
4. *Программы, рассматривающие продажу как презентацию про­дукта, фирмы и самопрезентацию продавца:* продавцов учат грамот­ной презентации.
5. *Программы, рассматривающие продажу как процесс консульти­рования:* продавцы получают навыки помощи клиентам в решении их проблем и использовании консультантских стратегий и тактик поведения с клиентом.
6. *Программы, рассматривающие продажу как стратегический процесс деятельности организации,* который включает в себя анализ рынка, продукта, клиентских групп, факторов товара, стратегическое планирование продаж, создание видения успешных продаж в компании, выбор модели сервиса и др.

* тренинг управления продажами и сервисом в компании.
* тренинг управления отделом продаж.
* тренинг управления торговой командой или торговым персо­налом.

1. Смешанные варианты программ.

Опыт показывает, что наибольшее распространение получили процессные тренинги продаж, ориентированные на продавца. В этой концепции процесс продажи, который включает непосредственное общение продавца с клиентом (ведь можно купить товар или услугу в интернет-магазине, не вступая во взаимодействие с продавцом), сводится к пяти этапам: контакту, сбору информации (интервью), аргументированному предложению товара (презентации), работе с возражениями, завершению сделки. Каждый этап важен, имеет определенную несомненную ценность для целостности всего про­цесса, а также свои задачи, не решив которые не имеет смысла при­ступать к решению задач следующего этапа, так как со временем они все равно актуализируются, что автоматически вернет вас на непройденный этап (2).

*Этап контакта.* Его цель — установление доверия между про­давцом и покупателем. Сложность заключается в том, чтобы найти грань между назойливостью и безразличием к клиенту, и умело на ней балансировать. Уважительное внимание — пожалуй, то, что нам нужно. В соответствующей литературе много споров по поводу того, должен ли продавец занимать в контакте позицию более низкую, чем позиция клиента, способствует ли такая тактика эффективной продаже. Из личной практики работы с различными организация­ми мы сделали вывод, что это зависит от организационной культу­ры компании, в которой вы работаете, ее клиентской политики и выбранной модели сервиса («элитный сервис», «миддл-класс-сервис», «маркет-сервис»). Однако, безусловно, доверие вызывает рав­ный уровень взаимодействия. Этот этап длится мгновения, здесь очень важны невербальные проявления (поза, взгляд, мимика, от­сутствие или наличие улыбки и конгруэнтность). Оценка «свой— чужой» происходит моментально и на подсознательном уровне (4, 5). Программа тренинга продаж, касающаяся этого этапа, включает обычно дискуссии, направленные на выявление понимания участ­никами понятий «контакт», «внимание», «доверие», а также упраж­нений, направленных на овладение техниками присоединения к собеседнику, умения «читать» позы, мимику и другие невербальные проявления партнера по общению и конгруэнтного на них реагиро­вания.

*Этап сбора информации.* Прежде чем предлагать клиенту свой товар, продавец должен четко понимать, что, собственно, в ситуа­ции, сложившейся на данный момент, не удовлетворяет клиента, и как он сам представляет себе пути выхода из нее. В течение всей продажи, а на этом этапе особенно, важно задавать клиенту во­просы и прояснять его актуальные потребности и ведущие поку­пательские мотивы. Теоретические знания о том, какими могут быть вопросы, как и в каких ситуациях их лучше задавать, могут стать «мертвым грузом» и не принести никакой пользы, если про­давец не пытается применять их на практике. Это как фигурное катание: можно знать всю теорию этого вида спорта, но если ты сам не выйдешь на лед и, много раз падая, все же не начнешь ка­таться, то будешь только мечтать о том, как было бы здорово про­катиться по катку. Так и в продаже: только после упорной работы по применению своих знаний на практике в повседневной работе можно добиться исключительных умений и навыков. Незамени­мым для успешной деятельности продавца является его умение слушать и слышать собеседника, в частности клиента. Поэтому на соответствующем этапе тренинга отрабатываются упражнения, по­могающие овладевать техниками активного слушания собеседни­ка, а также разбираться в типах вопросов и в том, когда и в каких ситуациях имеет смысл задавать тот или иной вопрос. К концу дан­ного этапа продавец должен знать ответы как минимум на следую­щие вопросы:

* Что клиент хочет?
* Каковы потребности клиента?
* Что он знает о вашем товаре или услуге?
* Каковы критерии его выбора?
* Чего клиент остерегается?

*Этап аргументированного предложения услуги (презентация).* Когда продавец знает, в результате какой неудовлетворенной потреб­ности клиент оказался в его офисе или магазине, тогда он может предложить именно то, что необходимо. Опыт показывает, что наи­большего успеха добивается тот продавец, который как нельзя луч­ше соответствует потребностям клиента (12). При презентации про­дукта или услуги акцент необходимо делать не на их достоинствах, а на пользе и выгоде, которые получит именно этот клиент при их приобретении. Сосредоточенность на том, что интересует клиента, и адаптация всего, что вам известно о продукте или услуге под образ его мыслей, — залог эффективной презентации. «Не обрушивайте на него сотни аргументов, достаточно нескольких, но таких, которые кажутся вашему клиенту важными и свидетельствуют о пользе и выгоде для него»(12)

Цель соответствующего этапа тренинга — не только дать продав­цам доскональные знания продаваемого продукта или услуги и от­личительных признаков своей фирмы, но и сформировать умение переводить свойства и характеристики товара или услуги в выгоду и пользу для конкретного клиента.

Любая деятельность, и продажи в том числе, имеет две составля­ющие: содержательную и процессную. Речь идет о том, «что» мы делаем и «как» мы это делаем. Представляя клиенту товар, прода­вец может говорить правильные слова, но то, как он их произносит, верит ли в то, что говорит, накладывает сильный отпечаток на вос­приятие информации. То есть проявление личного отношения про­давца к товару или услуге определяет процессную составляющую продажи. Для эффективной продажи необходимо, чтобы к концу делового разговора и продавец, и клиент прониклись убежденнос­тью в нужности продукта и в его превосходстве над другими. Важ­но, чтобы продавец работал не только с клиентами, которые ему симпатичны и с которыми он имеет сходные ценности и ориенти­ры, но и с людьми, картина мира которых существенно отличается (11). Он должен уметь смотреть на свой продукт с их точки зрения. При этих условиях результаты личных продаж, несомненно, улуч­шатся.

*Этап опровержения возражений.* Данный этап является неотъем­лемой частью процесса продажи и вызывает наибольшие трудности у начинающих и недостаточно опытных продавцов. Частая ошибка, допускаемая на этом этапе продавцами, заключается в генерализа­ции профессиональной роли до размеров собственной уникально­сти, собственного «Я». Возражения отражают противодействие кли­ента в словесной форме и воспринимаются как досадная помеха. Кроме этого, возражение, высказанное по поводу товара или услу­ги, которые представляются продавцом, воспринимаются как «нет» собственно самому человеку и болезненно переживаются. Профес­сионализм продавца заключается в том, чтобы рассматривать воз­ражения как очередной «элемент обязательной программы», уметь распознать сопротивление, стоящее за ним, и с помощью соответствующих правил работы с возражениями и техник сформулировать наиболее удачные ответы, ведущие к удачному завершению сделки. По классификации Р. А. Шнаппауфа существует шесть групп сопро­тивлений (12):

1. Сопротивление изменениям (боязнь нового, инертность...).
2. Сопротивление цене и расходам (нерентабельно, проблемы с финансированием).
3. Сопротивление коммерческому предложению и решению (не­достаточно удовлетворяет спрос).
4. Сопротивление насыщению (в настоящее время нет спроса).
5. Сопротивление эмоционального характера (затаенная обида, скрытая враждебность или предубеждения).
6. Сопротивление, вызванное негативным опытом (обращение с рекламациями по поводу купленных ранее продуктов или услуг).

Работа с возражениями, за которыми стоит то или иное сопро­тивление, имеет свою технологию и особенности. Их изучению и отработке на примерах самых распространенных возражений, с ко­торыми сталкиваются продавцы на практике, и посвящен соот­ветствующий этап тренинга. Кроме этого, продавцов учат контро­лировать свои эмоциональные реакции и проявления личного отношения к клиентам. Желание продавца доказать собственную правоту зачастую ведет к потере клиента, что вряд ли входит в зада­чи политики продвижения продукта любой компании.

*Этап завершения продажи.* Подведение итога работы с клиентом. Казалось бы, дело сделано, клиент получил полную информацию по продукту, он понял, какие именно выгоды сулит ему его приоб­ретение, и все же он уходит без покупки. В чем же дело? Во время общения с клиентом продавец должен помнить конечную его цель. Задачей тренинга продаж на данном этапе является изучение при­знаков, по которым можно определить готовность клиента принять решение о покупке, и техник влияния на него. Самыми распростра­ненными ошибками начинающих продавцов являются отсутствие понимания зрелости решения о покупке у клиента и переход в пас­сивное состояние. На этом этапе необходимо помочь клиенту снять барьер нерешительности, преодолеть боязнь ответственности за принятие решения о покупке. Как раз на этом этапе уместно не­большое давление на клиента. Для этого сам продавец также дол­жен преодолеть собственный барьер страха перед возможным отка­зом и прямо сформулировать свое коммерческое предложение (4).

Программа *"Тренинг продаж"* состоит из нескольких блоков, которые составляют ее базисную часть, а также из блоков, позволяющих тренеру перестраивать программу тренинга в соответствии с целями каждой конкретной организации и профессиональным ровней участников групп.

*Основная цель тренинга* — повышение личного профессионализма продавцов путем осознания продажи как поэтапного процесса и формирования практических навыков использования его законо­мерностей. В течение двух-трех дней (в зависимости от задач, сто­ящих перед организацией) ведущий вместе с участниками тренинга воссоздают процесс продажи, подробно останавливаясь на целях, задачах и особенностях каждого этапа продажи. Во время тренинга формируется единое информационное поле, которое позволяет снять недоразумения, возникающие из-за разных смыслов, вклады­ваемых в те или иные понятия, особенно это важно для внутрифир­менных тренингов. Большое внимание уделяется анализу инди­видуальных сценариев сбора и подачи информации, навыков презентации, опыта работы с возражениями. В соответствии с зада­чами организации, ее временным и финансовым ресурсами програм­ма может быть дополнена специальными блоками. Например, это может быть типология клиентов, работа с «трудными» клиентами, управление конфликтами, особенности модели сервисного обслу­живания конкретной организации и т. д. В зависимости от уровня профессионализма участников тренинга и наличия системной про­граммы обучения тренинг может быть посвящен детальной прора­ботке лишь одного или двух этапов продаж. Программа состоит из теоретических и практических блоков. Дискуссии, ролевые игры, психогимнастики, видеосъемка с последующим анализом и разбор кейсов позволяют максимально восстановить реальную повседнев­ную деятельность продавцов.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель**. Формирование единого информационного поля понятия «продажа»; выявление и коррекция индивидуальных сценариев вступления в контакт, получения и подачи информации клиенту; анализ знания продуктовой линейки.

После объявления темы, цели и задач тренинга и представления ведущего, знакомства с участниками и упражнения-разминки, груп­пе предлагается заключить контракт. Цель данного упражнения — повышение уровня личной ответственности участников в отноше­нии активной работы в процессе тренинга, а также обсуждение груп­повых правил и форм обращения. Далее участники рисуют на тему «Я хороший продавец» и обсуждают те критерии и качества продав­ца, которые определяют его успешность.

Затем следует мини-лекция о стадиях продажи. Первый этап про­дажи — контакт с клиентом. После теоретического введения об уров­нях общения и коммуникации эти знания отрабатываются в мини-группах по два человека, при этом ведется видеозапись, которую впоследствии тренер анализирует вместе с участниками. Во время анализа выявляются эффективные и неэффективные паттерны по­ведения и даются индивидуальные рекомендации, направленные на повышение коммуникативной компетентности участников.

Следующий этап работы — сбор информации о клиенте. При его отработке упор делается на следующие моменты: выявление потреб­ностей клиента, виды вопросов, умение их задавать, техники актив­ного слушания. Вместе с группой определяется алгоритм анализа потребностей с адаптацией его под особенности конкретной орга­низации. После получения участниками информации о типах вопросов в мини-группах по 3 человека (клиент—продавец—наблю­датель) проводится упражнение на формирование навыков актив­ного слушания и умение задавать нужные вопросы.

Первый день тренинга заканчивается третьим этапом — аргумен­тированным предложением услуги/презентацией. Предполагается, что в результате освоения теоретического блока участники будут ясно понимать, что для эффективной презентации продукта необходимо следующее:

* выяснение у конкретного клиента основного мотива покупки;
* умение перевести свойство или характеристику то вара в выго­ду и пользу для клиента;
* знание достоинств и недостатков самого продукта;

• владение правилами предъявления аргументов.

Участникам предлагается самостоятельно выполнить два пись­менных упражнения: «Характеристика продукта» и «Свойство — выгода» (см. приложение). После каждого упражнения происходит групповое обсуждение, цель которого — обобщить групповые нара­ботки и проверить, насколько хорошо усвоены теоретические знания.

Далее каждый участник (или наиболее успешные из них) проводит презентацию продукта для группы в целом. Анализ видеозаписи данной презентации позволяет выделить и прокомментировать наиболее эффективные стратегии презентации.

Таким образом, к концу первого тренингового дня у участников формируются навыки эффективного вступления в контакт, сбора формации о клиенте и его потребностях, а также презентации/ аргументированного предложения продукта клиенту. День заканчивается оценкой участниками тренинга своей удовлетворенности со­держанием работы и выражением чувств.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. Обобщение и анализ индивидуального опыта работы с воз­ражениями клиентов; работа с этапом завершения продаж.

Участники с помощью методики «мозгового штурма» создают список самых распространенных и часто встречающихся возраже­ний клиентов. Данный этап тренинга обычно самый эмоционально насыщенный. Зачастую очень активно проявляются негативные эмоции. Задача тренера — направить сопровождающую их энергию в позитивное русло. В результате обсуждения участники должны прийти к выводу об информативной полезности возражений. Блок информации о том, какие бывают возражения, что за ними скрыто, а также техники ответа на них предвосхищает ролевые игры. На этом этапе много внимания уделяется видеоанализу индивидуальных стратегий работы с возражениями и даются конкретные индивиду­альные рекомендации, способствующие более эффективному обще­нию с клиентом.

Анализ и обсуждение предыдущего этапа актуализирует тему че­ловеческого фактора, поэтому следующий блок нашей программы посвящен «трудным клиентам». С помощью «мозгового штурма» группа создает список таких клиентов. В ходе групповой дискуссии дается их развернутая характеристика. Во время обсуждения участ­ники делятся успешным личным опытом взаимодействия с такими клиентами. Дискуссия заканчивается созданием алгоритма обще­ния с «трудными клиентами».

Этап завершения сделки — итог продажи. Часто участники тре­нинга с удивлением узнают, что это отдельный этап продажи, который имеет свои закономерности и определенные правила. На этом этапе участникам предлагается рассмотреть различные методы за­вершения продажи, а также проанализировать психологические аспекты этого этапа.

Заключительная ролевая игра имеет своей целью диагностику усвоения и перевода в практические навыки знаний, полученных в совокупности за два тренинговых дня.

На *заключительном этапе* тренинга подводятся итоги, обсужда­ется важность как индивидуальных особенностей продавца, так и технологии продаж. Тренинг приводит к пониманию того, каким образом продавцы, участники тренинга, могут стать профессиональ­но более успешными и результативными.

Таким образом, предлагаемая программа тренинга продаж позво­ляет структурировать процесс продаж и разделить его на основные этапы, а также указать на их специфику и важность знания и пони­мания технологии продажи для профессиональной деятельности продавца.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Деревицкий А.* Школа продаж. СПб.: Питер, 2005-

2. *Дружинин А. Е., ЗамулинА. Л.* Тренинг продаж. СПб.: Речь, 2002.

3. *Ребрик С. Б.* Тренинг профессиональных продаж. М.: Эксмо, 2004.

1. *Рысев Н. Ю.* Активные продажи. Эффективные переговоры. СПб.: Пи­тер, 2004.
2. *Рысев Н. Ю.* Активные продажи. Как найти подход к клиенту. СПб.: Пи­тер, 2003.
3. *Сидоренко Е. В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2004.
4. *Солтицкая Т. А.* Тренинг продаж. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.
5. *Стюарт Д.* Тренинг организационных изменений. СПб.: Питер, 2001.
6. *Фопель К. В.* Создание команды. М.: Генезис, 2003.
7. *Фопель К. В.* Сплоченность и толерантность в группе. М.: Генезис, 2003.
8. *Хопкинс Т.* Искусство торговать. М.: Агентство «ФАИР»; «Информ-пресс+», 1999.
9. *Шнаппауф Р. А.* Практика продаж. М.: АО «Интерэксперт», 2000.

**Глава 9**

**ТРЕНИНГ УПРАВЛЕНИЯ АГРЕССИЕЙ**

Термин «агрессия» (aggression) буквально означает «двигаться на», «наступать». Наиболее близкими к нему будут понятия «прогресс» — движение вперед, развитие и «регресс» — движение назад. Изначаль­но «быть агрессивным» предполагало что-то типа «двигаться в на­правлении цели без промедления и сомнения». В дальнейшем с этим словом связывали механизм намерения или завоевания, при­чинение ущерба (физического или психического), вреда; наруше­ние принятых правил или норм.

Традиционно в генезисе агрессию объясняют как своеобразную защитную реакцию, как деструктивную тенденцию в области субъектно-субъектных отношений. Однако защитные реакции не ис­черпываются агрессией, существуют еще и другие виды защитного реагирования, такие как депрессия, беспокойство, тревога, страх. Об агрессии можно говорить только тогда, когда действия одного человека направлены непосредственно против другой персоны, а не на его действия. Например, если сказать человеку, что он очень гром­ко говорит и поэтому его трудно понять, то по своему содержанию это не агрессия, хотя по своему невербальному ряду таковой может и являться, но если сказать по-другому: «Ты болван, приятель», то это она самая!

По механизму происхождения агрессию можно считать частной формой стенических эмоционально регулируемых действий, в ко­торых осуществляется отождествление своего «Я» со своими пери­ферическими проявлениями. По сути, в агрессии заключена двой­ная ошибка. Первая — когда, злясь, мы проецируем, приписываем ее другому лицу, говоря: «Он меня злит». А вторая — когда отожде­ствляем себя со своими частями либо частностями, в то время как в каждом из нас многое происходит и звучит. Как сказал В. Франкл, агрессивные импульсы — это нечто, по отношению к чему человек занимает определенную позицию, выбирает ли он отождествление себя с ними или отделение от них. Это человеческий потенциал, на нем и строится терапевтическая практика (9).

По мнению X. Калера, агрессия как свойство личности проявля­ется в гиперактивности (внешней и внутренней), низкой толерант­ности, гневливости, раздражительности, вспыльчивости, злости импульсивности, нервозности, беспокойстве. В ней есть и конст­руктивная составляющая. Это наличие большого количества идей энергии, стремительности в действиях (2). Автор толкует ее как при­родой обусловленную структуру; именно на нее накладываются и с ней взаимодействуют при своем формировании остальные структу­ры личности. И эта основа — темперамент, язык нашего тела, храм души и всего, что есть в нас.

Б. Г. Ананьев назвал данную структуру «индивид». Здесь правят природные закономерности, а темперамент как первичная характе­ристика психического синтеза озабочен исключительно собствен­ными потребностями. По мнению А. Менегетги, в агрессивности заложена преданность собственной индивидуализации, так как в ней заключаются эгоизм, самосохранение, позволяющие осуществлять процесс бытия. Таким образом, онтопсихологическое видение аг­рессии напрямую связано с защитой собственной идентичности.

С точки зрения классического психоанализа первичная агрессия обусловлена желанием непосредственного удовлетворения инстин­ктивных телесных потребностей. Отсюда следует, что 3. Фрейд го­ворил именно о теле, которое с определенностью реагирует на вне­шние воздействия, опираясь на свою телесную логику, очевидную для данного индивида, но не для других.

Основатель психосинтеза Р. Ассаджиоли считает, что «простей­шая суть агрессии — слепой импульс к самоутверждению, к выра­жению всех элементов нашего существа без дискриминации и пред­почтения, без какого-либо интереса к последствиям, без внимания к другим» (8, с. 52).

Похоже, что исследователи пишут об одном и том же, хотя ис­пользуют разные термины. Единственный материальный субстрат психики, данный нам, — тело и его язык, при нестыковке с требо­ваниями социума и всем тем, что получило название Суперэго, по­рождает агрессию.

Теоретическое обобщение многочисленных концепций и меха­низмов агрессии и их соотнесение с релевантными методами контроля агрессии позволило нам предложить структурный анализ агрессии (3). Как известно, Б. Г. Ананьев выделял четыре основные характеристики человека, которые называл, в зависимости от контекста уровнями или аспектами. Это «индивид», «субъект деятельности», «личность» и «индивидуальность». По аналогии с этими основными характеристиками на четырех уровнях была рассмотрена агрессия.

Первый уровень характеризует человека как природное существо и проявляется в темпераментных характеристиках. Это сенсомоторика, энергетика и динамика жизнеобеспеченности. В физиологи­ческом плане он обусловлен выраженностью активно-оборони­тельного рефлекса, а на нейробиологическом — содержанием тестостерона и серотонина в крови и различными генетическими аномалиями (лишняя У-хромосома, нарушение обмена пуринов и т. п.). Природная основа такой агрессии кроется в защите себя, по­томства, всего того, что считается своим.

На втором, субъектно-деятельностном уровне агрессия связана со стремлением к достижению успеха, цели, с ответной реакцией на угрозу со стороны. Агрессия здесь обеспечивает деятельность, реа­лизацию функционального потенциала человека, его стабильность и сохранность, проявляясь в стиле деятельности и привычных пат­тернах поведения.

Третий, личностный уровень агрессии сопряжен с мотивационно-потребностной сферой, самосознанием и моральной зрелостью личности. Агрессия как свойство личности заключается в готовно­сти и предпочтении использования насильственных средств для ре­ализации своих целей.

На четвертом уровне индивидуальности специфика агрессии бу­дет зависеть от того, что мы будем понимать под индивидуально­стью. Б. Ф. Ломов предложил рассматривать индивидуальность как высший уровень развития личности, но в чем эта «высшесть» — не успел сказать (6). С точки зрения И. М. Палея, высшее проявление индивидуальности заключается в максимальной выраженности при­родных характеристик человека в его социальных характеристиках. При этом с ростом их интегральности растет индивидуальность. Предельной выраженностью этой интеграции может быть Бог, а мы можем к этому только стремиться. Если так понимать индивидуальность, то агрессия на этом уровне будет проявляться тогда, когда - существуют помехи в реализации представленности этой полноты, или как сказал бы К. Роджерс, когда мешают нашим подлинным организменным потребностям. Человек несовершенен от природы и одно из проявлений этого — агрессия. Она необходима для проявления полноты индивидуальности. Трудно представить полную сублимацию агрессии, для этого нужна энергия, сила, тогда она будет отвлекаться от других сторон личности, и это будут участки, не оплодотворенные творчеством.

Условное выделение четырех уровней агрессии позволяет сгруп­пировать *основные механизмы агрессии и соответствующие им спо­собы психологической коррекции.* Для *функциональных механизмов* обеспечивающих индивидный уровень, наиболее адекватными яв­ляются методы, предлагаемые в психоаналитических и этологических подходах, а также соконсультирование. Это истощение и отвод спонтанно протекающей агрессивной энергии методами отреагирования, перемещения, катарсиса.

На уровне *операциональных механизмов* агрессии, относящихся к субъекту деятельности, оптимальны бихевиоральные техники, вклю­чающие научение (РЭТ, модификации социально-психологических тренингов, где особое значение в контроле агрессии отводится сис­теме поощрений-наказаний, когнитивные стратегии, стратегии не­совместимых ответов, основанные на принципе невозможности одновременного переживания качественно противоположных со­стояний).

*Мотивационные механизмы* агрессии — это составная часть ценнос­тной системы личности, а агрессивные механизмы индивидуальности проявляются тогда, когда все три вида механизмов существуют од­новременно (ведь в индивидуальности главное — неделимость). Отсюда релевантные психокоррекционные средства: личностно-ориентированная, гештальт- и позитивная психотерапии, психосин­тез, психодрама, экзистенциальная психотерапия.

Однако какие бы новейшие или классические теории агрессии ни пытались нам объяснить ее механизмы, истоки и причины, как сказал один мудрец, «даже если знаешь, отчего летит камень, вна­чале надо от него увернуться». Агрессия есть! Она связана с индиви­дуальной жизнеобеспеченностью, это наша энергия, такая же, как энергия ветра, воды, огня, которые могут как давать нам жизнь, так и забирать. В ней есть позитив гиперактивность, «исследовательскость», экспериментирование или то, что П. В. Симонов назвал «поисковой активностью», креативность, горячий темперамент, стремление к росту, самоутверждение и принятие себя, самоуверенность. Есть и негатив — злость, импульсивность (сначала сделал, после подумал), беспокойство, нервозность, отвлекаемость, вспыльчивость низкая толерантность.

По мнению одного из основателей и столпов экзистенциальной психотерапии Р. Мэя, агрессия — это способ проявления собственной силы (7). Быть живым — это сила, это разные формы ее проявления. В детстве мы плачем и кричим, и это единственный путь проявления нашей силы; эксплуатация, манипуляция, соперничество — это все возможные ее варианты. Забота — сила, применяемая для другого, интегративная сила — сила содействия сво­ему ближнему, сила единения с другим, кооперативная сила. Эти виды сил есть в каждом из нас, и нравственный вопрос состоит в пропорции каждого из них, в удельном весе каждого из видов сил, в общей цветовой палитре личности. Нам не дано избежать ни од­ного из них, но у нас есть возможность и выбор — научиться ис­пользовать эти различные виды силы конструктивно. Как заметил Ф. Ницше, «радость происходит не от подчинения и отрицания, но от утверждения. Радость есть просто проявление чувства до­стигнутой силы (7с. 142).

Отсюда агрессия может быть единственным способом проявле­ния силы в человеческом репертуаре, другими человек просто не владеет, не научился или не научили, но если ее не проявить, то как быть живым, как жить? Гнев как эмоциональная и мотивационная составляющая агрессии, обеспечивающий энергией ее поведенче­ский компонент, с точки зрения живого классика современной пси­хотерапии Дж. Бьюдженталя, возникает тогда и в той степени, ког­да присутствуют три условия (1):

1. Когда ожидания человека относительно важных для него во­просов не удовлетворяются.
2. Когда человеку кажется, что его разочарование незаслуженно или несправедливо (а часто и специально направлено против него).
3. Когда субъект чувствует, что у него недостает сил, чтобы из­менить обстоятельства таким образом, чтобы его ожидания были удовлетворены, либо так, чтобы хотя бы уменьшить ра­зочарование.

Исходя из вышеизложенных представлений, предлагается *авторская (Т. Н. Курбатова) программа тренинга агрессии,* носящая кон­цептуальный характер.

\* \* \*

*Цель тренинга —* осознание и научение конструктивным способам управления агрессией. Специфика нашей программы, по сравнение со всеми другими, входящими в настоящий сборник, состоит в том что все остальные тренинги вписываются в рамки бихевиоральной парадигмы. Этот тренинг, нарушая формат классического поведен­ческого тренинга, органично сочетается с когнитивными и экзис­тенциально-гуманистическими психотерапевтическими методами. Исходя из этого, коррекционная работа в группе происходит не толь­ко на поведенческом уровне, но и на личностном, тем самым затра­гивая глубинные пласты индивидуальности.

Программа «Тренинг управления агрессией» может иметь как двух-, так и трехдневный дизайн, в зависимости от задач, решаемых веду­щим, временных возможностей и специфики группы. Традиционные тренинговые процедуры — ролевые игры, разного рода упражнения, дискуссии, мини-лекции, сочетаются с психотерапевтическими. Из психотерапевтических методов используются: рационально-эмотивная психотерапия, психосинтез, гештальттерапия, соконсультирование, экзистенциальная психотерапия. Если ведущий не владеет каким-либо из этих видов психотерапии, то он может расширить использование в тренинге возможности той психотерапии, которая ему более знакома и близка.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство с агрессией, как со своей, так и с чужой. Для на­чала важно научиться идентифицировать ее на вербальном и невер­бальном уровнях; на когнитивном, эмоциональном и поведенческом.

Задания для группы включают индивидуальную оценку гнева и самоинструктирование в рамках рационально-эмотивной психоте­рапии (РЭТ), медитации, упражнения из психосинтеза и гештальт-терапии.

Участники рисуют агрессию, изображают ее языком тела, разго­варивают с ней, используя гештальтистскую технику «пустого сту­ла» и психосинтетический прием «общения» с агрессией.

Важный результат первого дня работы — более глубокое осозна­ние различных проявлений агрессии и умение проводить ее мони­торинг.

**День второй**

**Цель**. Работа с гневом и злостью, их отреагированием, выплеском, катарсисом.

Здесь максимально применяются техники работы с агрессий, с явлениями (детско-родительскими, половыми, возрастными, ролевыми, профессиональными), богато представленными в соконсультировании. Приемы, которые могут быть здесь использованы: «смена ролей», «сказать больше», «преувеличить», «преуменьшить», «посмеяться», «рассказать историю». В итоге участники чувствуют, что яснее мыслят, имеют большую психологическую свободу, ощу­щают прилив жизненных сил и позитивный настрой по отношению к социальному окружению.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**(либо часть второго дня)**

**Цель.** Отработка конструктивных способов управления собствен­ной агрессией и агрессией оппонентов.

В технике «вертушки» идет индивидуальная работа с бихевиоральными технологиями управления агрессией. Используются такие приемы, как вербализация собственных чувств и чувств парт­нера, «отражение очевидного», «прерывание процесса», «визуали­зация образа», «психологический профиль агрессии» и др. Осуще­ствляется практика воздействия на оппонента в своих интересах, но с соблюдением интересов партнера в режиме поведенческого тренинга. Вырабатываются индивидуальные навыки ассертивного поведения. Одновременно с этим происходит более глубокое осознание и проживание собственных агрессивных паттернов по­ведения благодаря применению приемов, предлагаемых экзистен­циальной психотерапией.

Таким образом, представленная концепция тренинга дает возможность более осознанно относиться к агрессивным проявлениям человека, идентифицировать, дифференцировать, принимать, кви­тировать и управлять агрессией. Это позволяет существенно по­бить свою внутреннюю свободу, ответственность, сбалансирован­ии гармоничность, что, безусловно, способствует личностному росту, поведенческой эффективности и продуктивности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бьюдженталь Дж.* Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001.
2. *Калер X.* Практическое руководство по использованию теста, выявляю­щего основные эмоциональные структуры. СПб.: Знак, 2000.
3. *Курбатова Т. Н.* Структурный анализ агрессии // Б. Г. Ананьев и ленин­градская школа в развитии современной психологии. Тезисы научно-практической конференции 5—6 декабря 1995 года. СПб., 1995.
4. *Курбатова Т. Н.* Психология агрессии//Агрессия/Отв. ред. А. М. Ель-яшевич. СПб.: Хамелеон, 2004.
5. *Курбатова Т. Н.* Самореализация и агрессия // Психологические про­блемы самореализации личности. Вып. 8 / Под ред. Л А. Коростылевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.
6. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
7. *Мэй Р.* Сила и невинность. М.: Смысл, 2001.
8. *Ферруччи П.* Кем мы можем быть / Перевод-конспект О. Чадаева. М.,1992.
9. *Франка В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.

**Глава 10**

**ТРЕНИНГ**

**ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ**

Наука публичных выступлений зародилась в Древней Греции. Умение говорить убедительно, красиво, доходчиво и интересно вы­соко ценилось древними греками. Они создали риторику (греч. Rhetorike ) — науку публичного выступления, или теорию красно­речия. Древние греки рационально решали проблему публичного выступления, например, в философской системе стоиков логика подразделялась на две части: диалектика и риторика.

В Древнем Риме публичное выступление рассматривалось ско­рее как искусство, а не наука. Римляне использовали термин «элок­венция» (лат. Eloquentia) — ораторское искусство, то есть способ­ность оратора оказывать влияние на аудиторию, добиваясь своих целей. Мысль о том, что в публичном выступлении сочетаются на­ука и искусство, прослеживается в истории различных философских теорий.

В средневековой схоластике существовало семь свободных ис­кусств: грамматика, риторика, диалектика, арифметика, геометрия, астрономия и музыка. На Руси риторика понималась скорее как на­пыщенная, красивая, но малосодержательная речь. Обучению кра­сиво и убедительно говорить уделялось много внимания в европей­ских и российских университетах, лицеях и колледжах. Риторика как наука о построении проповеди (гомилетика) преподавалась в семи­нариях.

В настоящее время ораторское умение высоко ценится в профессиональной среде, оно обеспечивает продвижение по карьерной лестнице. От эффективного устного доклада, презентации своих идей и предложений, грамотных ответов на вопросы зависит авто­ритет сотрудника, его статус в организации. Огромное значение спо­собность к публичному выступлению и овладение тайнами риторики имеет в деятельности политика, бизнесмена, преподавателя. Формирование навыков ораторского искусства требует постоянного упорного труда, тренировки и самоанализа. Эффективными ора­торами не рождаются, ими становятся. В публичном выступлении оратор должен стимулировать интерес людей к обсуждаемой про­блеме, использовать способы воздействия на установки людей и их поведение.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНЫЕ ОСНОВЫ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ**

Риторика как наука изучает эффективные способы речевого воз­действия на аудиторию. Классическая риторика древних греков со­стояла из трех разделов: 1) инвенция — отбор аргументов и эмоцио­нальных посылов; 2) диспозиция — расположение отобранного материала; 3) элокуция — вербальная и фонетическая реализация содержания выступления.

Соответственно, стратегия публичного выступления нацелена на три главных направления работы оратора:

1. подготовка публичного выступления;
2. процесс публичного выступления;
3. оценка эффективности публичного выступления.

При подготовке публичного выступления будуший оратор дол­жен ответить на восемь главных вопросов:

1. Что говорить — информационный аспект сообщения.
2. Как говорить — коммуникационный аспект сообщения.
3. Кто говорит — личностный аспект произнесения публичной речи.
4. Кому говорит — ориентация на аудиторию.
5. Зачем говорить — решение актуальных проблем, ориентация на потребности и интересы аудитории.
6. Где говорить — оформление пространства аудитории.
7. Когда говорить — учет времени суток, времени года.
8. Сколько говорить — учет количества времени.

По мнению Р. Вердебера и К. Вердербер, важно выработать эф­фективный план речи, который состоит из четырех последователь­ных шагов. Первый шаг — определить конкретную цель выступления, которая адекватна составу и интересам аудитории и соответствует ситуации. Второй шаг — собрать, проанализировать и оценить материал, используемый в речи. Третий шаг — организовать и изложить материал с учетом специфики аудитории. Четвертый шаг - отрепетировать выступление.

*Цель публичного выступления* заключается в том, чтобы определить, какой реакции оратор хочет добиться от аудитории. Варианты целей:

• информирование аудитории — изложение фактов, пробуждение у слушателей интереса к проблеме;

* формирование отношения аудитории к высказанным идеям и фактам;
* достижение однозначного понимания проблем оратором и аудиторией;
* призыв к действию;
* обретение доверия аудитории. Доверие — это показатель того, насколько аудитория воспринимает оратора как человека зна­ющего, честного, обаятельного;

• развлечение аудитории, приятное времяпрепровождение.  
При формулировании темы выступления необходимо различать понятия «предмет» и «тема» выступления. Предмет — это опреде­ленная область знаний, центральное понятие, используемое конк­ретной наукой, вокруг которого строится весь понятийный аппарат науки. Тема — конкретный аспект предмета, актуальный в настоя­щее время, стоящий в центре обсуждения. Первостепенной задачей оратора является выбор темы выступления: ее можно найти, про­анализировав потребности и интересы аудитории. Способы опре­деления цели публичного выступления следующие:

1. записать примерную цель речи, выражающую желаемую ре­акцию слушателей;
2. составить полное предложение, характеризующее реакцию слушателей, сформулировать ожидания оратора;
3. обозначить идею речи: цель обязательно должна выражать только одну идею;
4. выдвинуть тезис; тезис — это высказывание, содержащее кон­кретные составляющие речи в поддержку намеченной цели; в тезисе представлена цель выступления, сформулированная в одном предложении.

Можно непосредственно подобрать тему, проведя с предполага­емой аудиторией «мозговой штурм» — метод свободных ассоциаций, направленный на то, чтобы генерировать как можно больше идей.

*Сбор и оценка материала публичного выступления* необходим» оратору для того, чтобы найти и проанализировать имеющуюся информацию по теме выступления. Цель поисков — высококачественная информация, которая должна отвечать двум требованиям: 1) раскрывать конкретную цель выступления; 2) быть адекватной уровню подготовки аудитории. Оратору необходимо знать, где и что конкретно искать, уметь цитировать то, что он нашел. Современными источниками хранения информации служат научные издания, спе­циализированные периодические издания, электронные базы данных, где хранится информация, к которой возможен доступ с компьютерного терминала. Большинство библиотек преобразовали списки имеющихся книг в электронные каталоги. Для первичной ориентации в проблеме эффективно использовать энциклопедии. Детальный социально-демографический анализ позволяют сделать статистические источники. Яркие примеры можно почерпнуть из мемуаров. Дополнительным источником информации может слу­жить Интернет — международная электронная сеть, образованная более мелкими сетями.

*Учет специфики аудитории* включает в себя: 1) сбор основных социально-демографических показателей (пол, возраст, соци­альная, этническая принадлежность, уровень образования, род за­нятий и др.); 2) определение уровня заинтересованности, знаний и установок по отношению к теме выступления. Полученные дан­ные можно использовать для прогноза реакции слушателей. Глав­ные задачи прогноза — предположить насколько будет интересна тема для данной категории слушателей, обладает ли аудитория не­обходимыми знаниями для полного усвоения и понимания инфор­мации; предугадать, как воспримет аудитория конкретного орато­ра, какова вероятность того, что он добьется доверия и сможет убедить слушателей.

*Репетиция выступления* необходима для того, чтобы проанали­зировать вербальные и невербальные компоненты своей речи, кон­кретные и точные слова, яркие и выразительные формулировки. В словах должны заключаться энергия, логическая ясность и эмо­циональная насыщенность. Яркость речи достигается использова­нием сравнений, метафор и эмфазы.

**Сравнение** — это прямое сопоставление разнородных объектов, которое обычно выражается с помощью слов «подобно» или «как». **Метафора** — сопоставление, которое выражает фигуральную иден­тичность сравниваемых объектов. Вместо того чтобы сказать, что одна вещь подобна другой, в метафоре говорится, что одна вещь является другой: так боевые фанаты становятся «лимонками», наркотики в таблетках — «колесами», родители — «шнурками» и т. д. Однако в публичном выступлении следует избегать банальных штампов, а придумывать оригинальные и своеобразные метафоры. **Эмфаза** - имеет четыре значения: 1) придание силы или интенсивности словам или идеям; 2) посвящение большего количества времени идеям которые должны быть восприняты аудиторией как наиболее важные; 3) многократное выражение важных идей; 4) использование переходов, то есть слов, которые показывают связи между иде­ями.

Значение имеют также невербальные компоненты речи: артику­ляция, произношение, разговорный стиль. **Артикуляция** — придание звукам речи формы, превращающей их в распознаваемые оральные символы, сочетание которых образует слово. **Произношение** — форма и акцентирование различных слогов слова. Выделяют две наиболее распространенные артикуляционные ошибки: нечеткое произноше­ние звуков (слияние звуков и слов) и отбрасывание окончаний слов. **Разговорный стиль** — манера выступления, которую слушатели вос­принимают как беседу. Существует пять компонентов разговорного стиля: энтузиазм оратора, экспрессивность речи, беглость речи, кон­такт глаз с аудиторией, спонтанность выступления. Энтузиазм вы­ражается в страстном, воодушевленном отношении к теме выступ­ления, показывает неравнодушное отношение оратора к аудитории. Экспрессивность служит признаком энтузиазма и проявляется в голосовых контрастах, высоте звука, громкости, темпе и стиле речи. Отсутствие экспрессивности характеризуется как монотонность, что снижает эффективность восприятия и понимания речи аудитори­ей. Экспрессивность позволяет оратору выделять голосом нужные, главные слова, привлекать внимание аудитории, формировать ее отношение к теме выступления. В письменной речи важные слова подчеркивают, выделяют жирным шрифтом или курсивом. В уст­ной речи оратор ставит ударение на важном слове, подчеркивая та­ким образом его значимость для аудитории.

Употребление паралингвизмов в публичном выступлении недо­пустимо. К ним относятся так называемые «мусорные слова», затрудняющие произношение и восприятие речи. Это звуки: «э...э...э; —а...а; м...м...м»; слова «так сказать», «как бы», «как говорится», «как будто» и пр. Эффективный оратор избегает паралингвизмов. Употребление свидетельствуете неуверенности оратора, плохом знании материала, отсутствии контакта с аудиторией. Используя «мусорные слова», оратор сам создает препятствия к достижению поставленной цели, приводящие к потере взаимопонимания и доверия слушателей.

Репетиция публичного выступления означает тренировку произнесения своей речи вслух. Даже опытный оратор, составив конспект речи, старается произнести ее либо наедине с самим собой, либо находит терпеливого и заинтересованного слушателя. Предваритель­ная репетиция помогает добиться успеха во время фактического выступления. Во время первой тренировки необходимо зафиксировать время начала и окончания речи, сделать видеозапись. Затем необходимо ее просмотреть, обратив внимание на энтузиазм, экс­прессивность и беглость речи. Определив конструктивные и некон­структивные моменты речи, оратор может повторить тренировку несколько раз.

Для подготовки к публичному выступлению мы предлагаем запомнить четыре основных правила.

Первое правило: **«Ваша голова должна быть полна идей, а сердце — волнения».**

Второе правило: древнеримский оратор Квинтилиан открыл сек­рет хорошего выступления: **«Дело не в том, о чем говорят, а в том, как об этом говорят».**

Третье правило: французский социальный психолог Гюстав Ле Бон вывел четыре компонента хорошего выступления:

**П** — повторение;

**У**— утверждение;

**З** — заражение эмоциями;

**О** — обаяние личности оратора.

Четвертое правило: «Элоквенция — искусство четырех «Э»:

**Э**кспрессия;

**Э**нергия;

**Э**нтузиазм;

**Э**моции.

*Процесс публичного выступления.* Структура публичного выступ­ления складывается из трех этапов:

1. вступление;
2. содержание выступления;
3. заключение.

Если в аудитории возник интерес к теме выступления или ора­тор недостаточно ясно донес свои идеи до слушателей, тогда они начинают задавать вопросы на понимание или уточнение сказанного в этом случае возможен четвертый этап — ответы на вопросы.

**Вступление**

Необходимо построить вступление так, чтобы сразу заинтересовать слушателей. Эффективное вступление помогает установить доверие создать атмосферу доброжелательности. Присутствие людей в аудитории не означает, что они будут слушать оратора. На него обращают внимания в первые минуты выступления. Если за это вре­мя он не привлечет внимание, то оратора перестанут слушать.

*Цели вступления* состоят в следующем:

1. Привлечь внимание. Оратор может стимулировать интерес, назвав причину, по которой аудитории необходимо знать то, о чем он будет рассказывать.
2. Обозначить предмет речи. Во вступлении уместно ясно изло­жить основные положения дальнейшей речи.
3. Установить доверие. Доверие должно поддерживаться на про­тяжении всего выступления. Если оратор почувствовал, что аудитория сомневается в его компетентности, то следует ска­зать, почему он имеет право рассуждать о предмете речи. Нуж­но подкрепить свою компетентность.
4. Создать настроение, задать тон речи. Юмористическое нача­ло закладывает веселое настроение. Серьезное начало придает речи глубокомысленный и сдержанный тон. Оратор, начина­ющий с анекдота, настроит публику на игривый, беззаботный лад. Если затем он будет говорить о серьезных вещах, то пуб­лика не примет их серьезно.
5. Установить доброжелательную атмосферу. Первые же слова оратора определяют то, как воспримет его аудитория. Если он полон энтузиазма, доброжелательности и дает понять, что тема беседы чрезвычайно интересна, аудитория будет чувствовать себя комфортно на протяжении всей речи.

Вступление должно быть кратким и состоять из одного—трех предложений. Его задача — взаимно адаптировать оратора и аудиторию друг к другу. Адаптация к аудитории — это активный процесс вербального и невербального приспособления материала и поведения оратора к конкретной ситуации. Сюда входят следующие ком­поненты:

* достижение взаимопонимания;
* привлечение и поддержание интереса аудитории;
* приспособление к уровню понимания аудитории;
* укрепление или изменение отношения аудитории к оратору или предмету его речи;
* невербальная адаптация поведения (визуальная адаптация материала).

**Достижение взаимопонимания.** Это способ, с помощью которого оратор показывает, что помнит о людях в аудитории, а также о том, что они располагают одними и теми же сведениями, испытывают схожие чувства, имеют схожий опыт.

*Методы достижения взаимопонимания:*

1. Использование личных местоимений. Употребляя слова «вы» «мы», «нам», «наше», оратор посылает аудитории вербальные сигналы о том, что говорит именно с ними.
2. Постановка риторических вопросов. Они стимулируют актив­ность аудитории, слушатели участвуют в разговоре, лучше понимают его содержание. Чтобы риторические вопросы ока­зали необходимое воздействие, они должны быть искренни­ми. Поэтому оратор должен тренироваться, пока не сможет задавать эти вопросы естественным тоном.
3. Создание единого эмоционального фона. Общие пережива­ния показывают, что у оратора и аудитории много общего. Пример: «Вы помните...», «Мы все чувствуем озабоченность».
4. Связь новой информации со старой. Опора на те знания, ко­торые уже есть у аудитории.

**Привлечение и поддержание интереса аудитории.** Интерес слушателей зависит от того, считают ли они, что данная информация может иметь какое-либо значение лично для них.

Существуют четыре способа привлечения и поддержания интереса:

1. *Своевременность информации—* предоставление сведений, которые могут быть использованы немедленно. Слушатели заинтересуются той информацией, которую они воспринимают как своевременную.
2. *Близость информации* — это сведения, которые касаются лич­ного пространства человека. Психологически люди скорее обратят внимание на те данные, которые имеют отношение к их территории, чем на те, которые представляются им чем-то отдаленным. Мы часто слышим, как ораторы говорят: «А сей­час я приведу более понятный вам пример». Такой прием работает, потому что информация становится для людей интересней, когда они считают, что она затрагивает их лично
3. *Серьезность информации* — те аспекты информации, которые связаны с физическими, экономическими или психологиче­скими последствиями для слушателей. Вспомните, как резко повышается внимание ваших однокурсников, когда препода­ватель сообщает, что определенная часть материала будет в экзаменационном билете. Большинство слушателей не будет сосредоточивать свое внимание до тех пор, пока не услышит, что информация серьезная. В данном случае они используют принцип «экономии усилий».

4. *Эмоциональность информации* — это те нюансы, которые за­трагивают чувства и эмоции. Слушатели обычно больше ин­тересуются анекдотами, примерами и другими живыми исто­риями. Оратор должен иметь в запасе большое количество историй, примеров и иллюстраций. Умелый оратор чувствует реакцию аудитории. Когда аудитория его слушает, нет ника­кой необходимости нарушать ритм речи. Но если оратор ощу­щает, что аудитория перестала следить за ходом мысли, самое время воспользоваться какой-либо историей, чтобы пробудить внимание.

Вступление устанавливает связь с аудиторией. Следует потратить время на подготовку разных вариантов вступлений. Какой объем должен быть у вступления? Чаще всего оно занимает от 5 до 10% речи. Для пятиминутной речи (состоящей приблизительно из 750 слов) вступление должно состоять из 35—70 слов. Для получасо­вой речи подойдет двух-трехминутное вступление. Следует придер­живаться следующего правила: чем короче речь, тем короче должно быть вступление.

**Главное содержание выступления**

Оно может быть высказано в следующих видах сообщения:

* изложение фактов — утверждения, которые можно проверить;
* экспертные мнения — интерпретации и суждения, сделанные людьми, имеющими авторитет в данной области; ссылку на экспертов можно привести в виде цитаты;
* кросс-культурные сравнения;
* примеры — конкретные случаи, способные проиллюстриро­вать или объяснить факты;
* прогнозы — размышления о будущих событиях;
* анекдоты — короткие, забавные истории; главное в использовании анекдотов — это убедиться в том, что смысл истории раскрывает или подкрепляет те положения, которые оратор доказывает в своей речи;
* повествования — описания, рассказы о личном опыте, чуж0.. или своей теории;
* сравнения — иллюстрация утверждений с помощью демонстрации сходства. Сравнения могут быть буквальными или фигуральными;
* противопоставления — демонстрация различий;
* цитаты — они способны как объяснить, так и оживить материал. При цитировании необходима ссылка на автора, иначе имеет место плагиат — цитирование без ссылок на источ­ник;

• статистика — факты, выраженные в цифрах.  
*Правила использования статистики:*

1. ссылаться только на те статистические данные, которые мож­но проверить;
2. приводить такую статистику, которую можно сравнить с другой статистикой;

3) не использовать слишком много статистики.  
*Организация материала выступления.* Чтобы правильно выстро­ить речь, нужно выполнить следующие действия:

1. спланировать основную часть речи;
2. подготовить вступление;
3. подготовить заключение;
4. перечислить источники;
5. сформулировать основные положения, то есть основные идеи, которые составляют главную часть выступления. Основные положения — развернутые предложения, представляющие идеи, содержащиеся в тексте речи.

**Требования к основным положениям.**

*Понятность, ясность.* Ясность — это формулировка основных положений, вызывающих одинаковые образы в сознании всех слу­шателей.

*Структурированность.* Каждое положение должно иметь сход­ную структуру с другими. Это схожая синтаксическая структура фор­мулировки основных положений, при которых они часто начина­ются с одинаковых вводных слов.

*Содержательность.* Наполненность значимой информацией, содержанием и осмысленностью. Если аудитория не получает значимой информации, то у слушателей пропадает мотивация запоминания

*Ограниченное количество пунктов.* Их должно быть не более пяти.. Если при формулировке основных положений тезис изложен слишком обобщенно или уклончиво, то смысл искажается. Длинный список положений обычно свидетельствует о том, что некоторые пункты повторяются или являются подпунктами. В этом случае пункты необходимо сгруппировать, упорядочить.

**Способы упорядочивания материала:**

1. тематический порядок — он организует основные положения речи по категориям или разделяет их по содержанию. Это рас­пространенный способ. Категоризация может быть субъектив­ной и осуществляться разными путями: от общего к частно­му, от менее значимого к более значимому;
2. временной или хронологический порядок — перечисление основных положений в соответствии с последовательностью идей или событий, с концентрацией внимания на том, что идет первым, что вторым, третьим;
3. логический порядок — размещение основных положений речи в такой последовательности, которая позволяет убедить ауди­торию поверить во что-либо или поступить определенным образом. Логический порядок помогает выявлять причинно-следственные связи, определять причину и результат действий или бездействия.

При публичном выступлении особое внимание следует уделять структурированию речи. Структурированность речи помогает ора­тору понятнее и доступнее объяснить основные положения, демон­стрирует его интеллектуальный уровень, способность анализировать материал.

*Способы структурирования речи.*

1. Разбивка основных положений, идей на части и четкое разделе­ние этих частей на первую, вторую, третью. Подобное структу­рирование речи позволяет оратору четко придерживаться наме­ченного плана, а слушателям лучше запоминать материал.
2. Планирование переходов. Переходы — это слова, фразы или предложения, которые показывают связь с предыдущей час­тью выступления. Они подытоживают сказанное и подводят к следующей важной теме. Переходы наиболее эффективны при упорядочивании частей речи или основных положений например: «Давайте рассмотрим первый из четырех этапов.»

Услышав этот переход, слушатели готовятся к восприятие формулировок первого положения. Затем следует фраза. «Итак, на первом этапе.... Теперь рассмотрим второй этап» Слушатели подготовлены к восприятию формулировок второго положения. Переходы важны по трем причинам. Во-первых, они создают установку у слушателей на восприятие информации. Во-вторых, они помогают аудитории следить за ходом речи. В-третьих, помогают запоминать информацию. Люди лучше запоминают то, что слышат не один, а несколько раз. Хорошие переходы важны для письмен­ного текста, но они еще важнее — для устного.

Р. Вердербер и К. Вердербер выделяют два вида выступления: информативное и убеждающее (3).

**Информативное выступление**

Информативное сообщение заключается в передаче сведений и объяснении причинно-следственных связей между событиями.

**Принципы информирования.**

1. *Доверие.* Аудитория будет охотнее слушать оратора, если он вызывает у нее симпатию и доверие. Для кредита доверия не­обходимы знания, опыт, достоверность используемой ин­формации и личные качества. Есть три основных способа завоевать доверие: 1) продемонстрировать уровень своей под­готовки; 2) дать слушателям почувствовать свою заинтересо­ванность в предмете; 3) говорить с энтузиазмом.
2. *Интеллектуальная стимуляция.* Аудитория более склонна при­слушиваться к интеллектуально стимулирующей информа­ции. Это новая для аудитории информация, отвечающая глу­боко заложенной в людях потребности в знаниях. Новизна характеризуется тем, что информация либо неизвестна боль­шинству слушателей, либо заставляет их по-новому взглянуть на то, что они уже знают.
3. *Креативность.* Аудитория более способна воспринимать, пони­мать и запоминать информацию, при изложении которой ис­пользуется творческий подход. Креативность—это способность человека генерировать новые или оригинальные идеи и точки зрения. Способы развития креативности: 1) анализ достаточного количества качественной информации, чтобы получить материал на основе которого оратор будет составлять речь. Вопреки распространенному мнению, креативность является скорее ре­зультатом тяжкого труда, чем вдохновения. Собрав и проанали­зировав больше сведений, чем необходимо для составления речи, оратор обеспечивает возможность выбора и проявляет большую гибкость при выступлении; 2) переработка информации. Разви­тие креативных идей требует достаточного количества времени; 3) готовность развить творческую идею, когда она возникает. Надо записать идею, иначе можно ее забыть; 4) изменение отдельных частей выступления в ходе репетиций; 5) различные формулировки одних и тех же тезисов.
4. *Актуальность.* Аудитория охотнее воспринимает и запомина­ет данные, которые кажутся ей актуальными. Актуальность — субъективная ценность, которую люди приписывают инфор­мации, если она отвечает их потребностям и интересам. Жиз­ненно важные сведения связаны с вопросами, от которых за­висит судьба человека.
5. *Расстановка акцентов.* Аудитория легче всего воспринимает и запоминает ту информацию, которая выделяется докладчи­ком. Для этого оратор должен определить ее приоритетность.
6. *Наглядность материалов.*
7. *Структурирование информации,* направление мыслей слуша­телей, использование логических переходов. Эффект четкой структуры выступления трудно переоценить. Поскольку слу­шатели могут отвлекаться, оратор должен контролировать, насколько хорошо им удается следить за ходом мысли. Ис­пользование переходов подчеркивает структуру выступления, помогает аудитории сориентироваться в главном.

8. *Мнемонические приемы* для запоминания информации.  
**Методы информирования.**

*Повествование* — рассказ или история (часто юмористическая), построенная вокруг некой центральной мысли. Требования к пове­ствованию: 1) наличие уточняющих деталей; 2) наличие интриги — на протяжении всего повествования должна поддерживаться атмо­сфера ожидания; 3) наличие диалогов — история становится более интересной, когда передается в форме диалога.

*Описание —* рассказ о том, что представляет собой данный объект. Навыки описания состоят в умении подметить характерные особенности предмета и красочно передать свои наблюдения.

*Определения —* это объяснение значений слов. Краткие определения служат для уточнения понятий. Развернутые определения включают краткое пояснение значения, а также обозначение синонимов, антонимов, классификаций, типологий, структуры понятий этимологии слова. Определение лучше воспринимается тогда, когда оно иллюстрируется примерами и сравнениями.

*Объяснение процессов или их демонстрация* — рассказ о том, как нечто выполнить, изготовить или как нечто работает.

*Разъяснение —* речь, помогающая понять определенную идею, для более глубокого раскрытия которой требуется обращение к внешним источникам.

**Убеждающее выступление**

Убеждающая речь — это процесс, в ходе которого оратор передает сообщение, предназначенное для создания определенной уста­новки аудитории, ее изменения или побуждения слушателей к действию.

**Принципы убеждающей речи.**

*Формулировка конкретной цели.* Оратор скорее убедит аудиторию, если сможет конкретно и четко выразить то, во что должны поверить слушатели или что они должны сделать. Цель этой речи — сфор­мировать или изменить мнения, установки, поведения, чувства.

*Адаптация к установкам слушателей.* Оратор скорее сможет убедить аудиторию, если будет формулировать цели и подавать информацию, ориентируясь на отношения, которых придерживаются слу­шатели.

**Типы установок.**

*Позитивная установка аудитории.* Если слушатели уже разделя­ют мнение оратора, то надо сосредоточиться на конкретной программе действий.

*Отсутствие определенного мнения.* Если у слушателей нет определенного мнения, то оратор может поставить себе цель сформи­ровать такое мнение или убедить их действовать. Если аудитория ничего не знает по конкретному вопросу, то достаточно ее проин­формировать. Если аудитория нейтральна по отношению к пред­мету разговора, значит, слушатели способны рассуждать объектив­но, логично, воспринимать разумные доводы. Стратегия оратора состоит в поиске наилучших аргументов, подкреплении их инфор­мацией. В этом случае такая стратегия дает большие шансы на успех. Если слушатели не имеют никакого мнения, потому что предмет им безразличен, усилия оратора должны быть направлены на то чтобы изменить их позицию. Здесь лучше сделать акцент не на информации, а на мотивации людей, использовать меньше логического материала и больше материала, обращенного к потребно­стям людей.

*Негативная установка аудитории.* Если оратор считает, что слушатели не согласны с ним, то его стратегия будет зависеть от того, является ли их установка умеренно негативной или полностью враждебной. Если оратор полагает, что слушатели занимают пози­цию умеренного несогласия, то можно вполне прямо приводить им свои аргументы, надеясь на весомость аргументов. Аргументы необходимо предоставить таким образом, чтобы ослабить негатив­ную установку слушателей, а не усилить ее. Надо излагать матери­ал объективно, предоставлять аргументы той и другой сторон, опи­сывать дело достаточно ясно, чтобы люди захотели обдумать предложение или поняли разные точки зрения. То есть надо снять ортодоксальность их восприятия. Если оратор думает, что аудито­рия крайне враждебно настроена, то нужно приступить к теме из­далека. Ожидать полного поворота мнений в результате одной речи не следует. Можно выступить со скромным предложением быть терпимее, слегка изменить свое мнение, заставить слушателей за­думаться о том, что есть и другие точки зрения, имеющие ценность. Позже, когда эта идея найдет своих сторонников, можно вернуть­ся к этой аудитории и работать с ней как с менее враждебной и т. д. Когда аудитория настроена враждебно по отношению к точке зре­ния оратора, то ему необходимо скорректировать свою речь так, чтобы она призывала к более скромным изменениям в установках слушателей, к толерантности.

*Хорошие доводы и доказательства.* Оратор скорее убедит аудито­рию, если его речь будет содержать в себе хорошие, разумные дово­ды и доказательства в поддержку его цели. Люди гордятся своей спо­собностью быть рациональными. Они формируют когнитивные структуры для того, чтобы придать смысл своим переживаниям. Для Удовлетворения этой потребности слушателей необходимо основ­ные положения убеждающей речи формулировать как доводы. До­вод - это заявление, объясняющее оправданность предложения. Довод отвечает на вопрос: почему мы должны верить во что-то и делать что-то? Если оратор хорошо знаком со своим предметом, то у него уже есть готовые доводы. Доводы надо продумать заранее.

**Критерии оценки доводов:**

1. хорошие доводы должны быть подкреплены фактическими доказательствами;
2. хорошие доводы должны иметь отношение к предложениям оратора;

3) хорошие доводы должны оказывать влияние на аудиторию.  
Доказательства, обосновывающие доводы: сами по себе доводы - это ничем не подкрепленные заявления. Надо привести факты, мне­ния экспертов, статистику. Хорошие доказательства должны давать ссылку на источник., сведения должны быть современными и иметь отношение к делу. Ошибки в доводах.

1. Поспешное обобщение — представление обобщения, которое либо вообще не подкреплено фактами, либо подкреплено только одним слабым примером.
2. Ложная причина — случай, когда приписываемая причина не связана с результатом или не ведет ни к чему.
3. Апеллирование к авторитетам — использование в качестве доказательства «экспертного» мнения человека, который не является авторитетом в данном вопросе.
4. Переход на личность — аргумент, нацеленный на человека, выдвинувшего тезис, а не на содержание самого тезиса.

**Заключение**

Самыми важными и трудными моментами в публичном выступ­лении являются начало и конец. Главная цель оратора — располо­жить к себе аудиторию в начале выступления и добиться успеха и доверия в конце. Заключение — это относительно маленькая часть сообщения. Она редко занимает более 5% речи (35—45 слов). За­ключение должно усилить эффект всей речи. У заключения две глав­ные цели:

* закончить речь так, чтобы она напомнила аудитории о том, что сказал оратор;
* повторить сказанное, чтобы аудитория запомнила слова оратора и задумалась над сообщением.

**Типы заключения.**

1. Резюме — подведение итогов по основным положениям. Эффективные ораторы часто делают резюме, чтобы достичь первой цели речи — в конце напомнить аудитории о том, что было сказано ранее. Опытные докладчики часто подкрепляют свои резюме материалом, который должен достичь и второй цели — повторить свои слова, чтобы слушатели запомнили основные положения речи. Остальные типы заключений можно исполь­зовать в качестве дополнений к резюме.

2. История или анекдот — эффективны в информационных речах.

1. Призыв к действию — распространенный способ закончить речь, направленную на убеждение. Призыв описывает пове­дение, которого оратор добивается от аудитории.
2. Эмоциональное воздействие. Самое сильное впечатление у слушателей оставляет заключение, в котором на них оказы­вается эмоциональное воздействие. Как и призыв, эмоцио­нальное воздействие часто используется для убеждающей речи, когда цель оратора — укрепить или изменить убежде­ние либо мотивировать аудиторию к действию.

Заключение — это самый стратегически важный момент. То, что сказано в конце, слушатели будут помнить дольше. Они выходят из аудитории, сохраняя в памяти те слова, которые были сказаны в начале речи и особенно в конце. Опытный оратор прекращает свое выступление прежде, чем слушатели захотят этого. Необходимо точ­но знать, какими мыслями оратор хочет завершить свою речь.

Совет по выступлениям: сначала расскажите, что вы собираетесь рассказать, затем рассказывайте, а потом расскажите о том, что вы уже рассказали.

**Ответы на вопросы.** Если выступление оратора вызвало интерес аудитории, но тема была раскрыта недостаточно полно, тогда слу­шатели могут задавать различные вопросы. Ответы на вопросы пред­ставляют трудность, особенно для начинающего оратора. Опытный оратор, как правило, конструктивно отвечает даже на самые каверз­ные вопросы.

**Типы вопросов** можно классифицировать следующим образом:

* *открытые* — вопросы, предлагающие оратору ответить таким образом, каким он пожелает;
* *закрытые —* узкосфокусированные вопросы, требующие крат­ких, определенных ответов;
* *наводящие —* вопросы, сформулированные таким образом, что они предполагают наличие наиболее предпочтительного ответа для выступающего;
* *дополнительные* — вопросы, которые задают после ответов на основные вопросы;
* *уточняющие* — вопросы, требующие более полного раскрытия темы и предполагающие вербализацию по типу: «Если я вас правильно понял»;
* *развивающие идеи* — вопросы, в которых спрашивающий продолжает размышлять о проблемах, поднятых в докладе, такой вопрос строится по типу: «Опираясь на то, что вы говорите, можно ли...»;
* *каверзные* — вопросы, с помощью которых задающий их пытается в чем-то уличить оратора: в незнании материала, во лжи, дезинформации, неблаговидном поступке, непонима­нии темы или предмета выступления и пр. Задающий может и не догадываться о том, что вопрос является каверзным, а мо­жет и специально его так сформулировать. Оратор может по­пасться на уловку и не почувствовать каверзность, тогда он попадает впросак, не отвечает на вопрос или отвечает искрен­не, и тогда задающий добивается своего — ставит оратора в затруднительное положение. Все выступление может рухнуть, если оратор не распознает и не ответит правильно на каверз­ный вопрос.

**Техники ответов на вопросы:**

1. вербализация: «Если я вас правильно понял, вы спрашиваете о...»;
2. оценка вопроса: «Как хорошо, что вы задали именно этот во­прос»; «Это очень нужный вопрос!»; «Вы задаете очень своев­ременный вопрос»; «Вы задаете вопрос, на который не могли ответить лучшие умы человечества» — лучший ответ на каверз­ный вопрос;
3. определение местоимения, которое стоит впереди вопроса:

* кто — предполагает уточнение персоны, субъекта деятельности;
* что — предполагает описание объекта или предмета разго­вора;
* куда — предполагает определение направления в пространстве;
* где — предполагает оценку местонахождения в пространстве;
* когда — предполагает определение времени события;
* сколько — предполагает оценку количества;
* как — предполагает описание способа и средств деятель­ности.

При ответе на вопрос, прежде всего, необходимо понять, какое местоимение заключено в вопросе. Ответ должен быть четкий, без дополнительной аргументации.

**Личность оратора**

Личность оратора, его стиль общения с аудиторией, по мнению Э.Аронсона и Э. Пратканиса, — определяющие факторы эффективности выступления. Более чем за 300 лет до н. э. Аристотель писал: «Мы гораздо полнее и с большей готовностью верим хорошим людям, чем кому-то другому... Личные качества оратора можно, назвать едва ли не самым эффективным средством убеждения, которым он владеет».

Можно выделить три главных компонента ораторского искусства:

1. информирование — передача новой, интересной информации;
2. коммуникация — специфика общения с аудиторией, создание собственного имиджа, исполнение особой роли;
3. сила личности — способность производить впечатление и ока­зывать влияние на людей. Примером может служить личность Андрея Дмитриевича Сахарова, не умевшего красиво говорить на трибуне съезда в 1989 г., но оказавшего огромное влияние на мировоззрение большинства его участников. Если у чело­века есть новая оригинальная идея и он безоговорочно пре­дан этой идее, тогда сила его личности будет непреодолима.

**Типы ораторов** можно классифицировать следующим образом:

* Эмоциональный оратор захватывает аудиторию своими эмо­циями, держит внимание аудитории на эмоциональном нака­ле. Примером может служить Михаил Задорнов: «А теперь тише! Задержите дыхание!» Именно так он привлекает и удер­живает внимание аудитории.
* «Клубничный» оратор начинает речь с интересных, интригу­ющих историй, говорит о новых, скрытых или скрываемых от публики фактах.
* Деловой оратор сразу начинает говорить о потребностях и ин­тересах аудитории и этим удерживает ее внимание.

**Манеры и внешний вид оратора.**

*Особенности манеры речи:*

1. установление и ощущение контакта с аудиторией. Контакт глаз с присутствующими, умение почувствовать эмоциональное состояние аудитории, умение создать атмосферу доверия;
2. простота и ясность речи;
3. устранение скованности в общении с аудиторией, способность чувствовать себя свободно, высказываться естественно;
4. акцентирование важных слов, подчинение им неважных;
5. изменение тона голоса — то повышение, то понижение, изменение тембра;
6. изменение темпа речи — то убыстрение, то замедление;
7. умение делать паузу до и после важных мыслей;

8) умение избегать употребления «мусорных слов».  
 *Внешний вид и поведение оратора:*

* одежда — хорошая опрятная одежда вселяет уверенность, боль­ше веры в собственные силы и повышает уважение к самому себе. Социально-психологические исследования установили: люди говорят, что когда они прекрасно выглядят и хорошо оде­ты, то им легче успешно решать проблемы и добиваться успеха;
* обаятельная улыбка — настроение оратора является зарази­тельным;

• открытые позы и естественная жестикуляция.

Существует несколько способов формирования позитивного от­ношения аудитории к оратору. Прежде всего, оратору необходимо получить кредит доверия аудитории. «Доверие, — писал Цицерон, — можно снискать двумя качествами: если нас признают дальновид­ными и справедливыми. Из этих двух качеств более могущественна справедливость, так как она, даже без дальновидности, достаточно убедительна; дальновидность же без справедливости бессильна».

Для того чтобы аудитория считала оратора знающим и опытным человеком, можно применить следующие способы:

* предстать перед аудиторией хорошо подготовленным к вы­ступлению;
* показать аудитории, что у оратора имеется множество хоро­ших примеров, иллюстраций и подходящих случаев из лично­го опыта;
* показать непосредственную причастность к предмету. Кроме признания глубины знаний, это принесет также признание практического понимания предмета речи и личной заинтере­сованности.

Д. Майерс считает, что оратору также необходимо доказать ауди­тории свою надежность как информатора и просто как человека. Вот способы сделать так, чтобы аудитория считала оратора надежным человеком:

1. Говорить уверенно и периодически устанавливать контакт глаз со слушателями, а не упираться глазами в потолок.
2. Подчеркивать общность между собой и аудиторией. Чем бо­лее слушатели готовы рассматривать оратора как одного из них, тем легче будет воздействовать на них, создавать представление о положительных чертах характера и мотивах вы­ступления. Чем больше слушатели видят в ораторе отличного от них человека, тем труднее ему будет доказать свою надеж­ность. Величина кредита доверия, который оратор сможет за­воевать, во многом зависит от его умения перекинуть мост между собой и аудиторией.

3.

Подчеркивать свои моральные и этические качества. Слуша­тели будут выносить оценочные суждения о характере орато­ра на основе полученных представлений о его моральных и этических качествах. В ходе своего выступления оратор дол­жен показать себя человеком честным, трудолюбивым, мо­рально сильным, таким, на которого можно положиться. Как людей искренних окружающие воспринимают тех, кто отста­ивает какие-либо идеи или права, нарушая при этом свои лич­ные интересы.

1. Подчеркивать свою искреннюю заинтересованность в пере­даче знаний, достижении слушателями благополучия. Дове­рие устанавливается, если слушатели уверены, что оратор не пытается манипулировать ими.
2. Формировать благоприятное первое впечатление о себе как об ораторе. Одеваться соответственно, держаться так, чтобы выглядеть привлекательно.
3. Вести себя дружелюбно. Улыбка и доброжелательный тон го­лоса помогут создать атмосферу теплоты, чтобы слушатели чувствовали себя комфортно, с интересом воспринимали вы­сказываемые идеи.

Изложенная выше теория реализуется на практике в специально разработанной нами программе «Тренинг публичного выступления». *Цель программы* — обучение участников тренинга практическим умениям и навыкам выступления на публике. Участникам группы предоставляется возможность выступать перед аудиторией на самые разнообразные темы, избранные ораторами самостоятельно или предложенные тренером. Деятельность участников тренинга состоит в усвоении теоретических основ публичного выступления и приобретении способности применять изложенные выше и полученные теоретические знания на практике. В процессе тренинга использу­ется упражнения на выступления, ролевые игры, дискуссии, разминочные упражнения. При организации тренинга необходимо учитывать интересы участников, предлагать для выступления актуальные для них проблемы. Тренинг рассчитан на *два дня* полноценной интенсивной работы.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель**. Знакомство участников друг с другом, обсуждение трудностей и барьеров, возникающих у них при публичном выступлении.

На первом этапе занятия членам группы предлагается выступить на свободную тему. Затем проводится анализ выступления каждого с использованием видеотехники. Начинающие ораторы могут отрефлексировать свое выступление, получить обратную связь от остальных членов группы.

На втором этапе тренер объясняет теоретические ориентировоч­ные основы публичного выступления, изложенные выше. После это­го проводится групповая дискуссия о способах подготовки, принци­пах и приемах эффективного выступления, критериев его оценки.

День заканчивается оценкой участниками тренинга своих спо­собностей к публичному выступлению и степенью удовлетворенно­сти своей работой в группе, своей активности, заинтересованности, новизной полученных знаний.

Предлагаемая концепция тренинга публичного выступления по­зволяет обучать человека говорить не просто красиво, ярко, но и убедительно, структурированно, ориентируясь на потребности и интересы аудитории, развивать способность «глаголом жечь сердца людей».

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. Обучение участников тренинга приемам и способам эф­фективного публичного выступления.

Первый этап программы включает серию упражнений на экс­прессивность и выразительность речи. Каждый участник трениру­ется произносить скороговорки и поговорки, выделять с помощью интонации ключевые слова в сложных фразах. Отрабатываются при­емы обращения к аудитории, пробуждения интереса к теме, поддер­жания контакта.

Особое внимание в процессе тренинга уделяется упражнениям и оценке структурированности речи каждого оратора. Критериями структурированности выступают следующие: присутствие в вербальном тексте приветствия, введения в тему; полнота содержания; наличие заключения. Большое значение для удачного публичного выступления имеют также образность подачи информации, нахождение яркого примера, обращение к эмоциям аудитории, умение делать выводы переходы от одной части выступления к другой, связанность и логичность подачи информации.

Ряд упражнений направлен на тренировку умений задавать вопросы и отвечать на них, грамотно использовать невербальные средства общения. Полезно также применять упражнения для развития «полетности» голоса, например чтение стихов, речитативов и пр. На втором этапе занятия проводится ролевая игра «Защита тезисов выступления». В ходе игры члены группы проигрывают различные роли участников публичной дискуссии, обучаются убеждать, пропаганди­ровать аргументировать, критиковать тезисы выступления.

На заключительном этапе тренинга участники высказываются о пережитых чувствах, оценивают собственные достижения и неуда­чи, успехи и недоработки партнеров, обсуждают перспективы лич­ностного развития в плане публичного выступления.

**ЛИТЕРАТУРА**

1 *Аронсон Э., Пратканис Э.* Эпоха пропаганды. Механизмы убеждения. СПб.; М.: прайм-Еврознак, 2002.

1. *Бардиер Г. Л.* Бизнес-психология. М.: Генезис, 2002.
2. *Вердербер Р., Вердербер К.* Психология общения СПб.: прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003.

5 *Квинн В. Н.* Прикладная психология. СПб.; М.: Питер, 2000.

1. *МайерсД.* Слагаемые убеждения // Социальная психология: Хрестоматия. СПб.: прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003.
2. *Почебут Л. Г.* Психология публичного выступления. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.
3. *Почепцов Г. Г.* Паблик Рилейшнз для профессионалов. М.: Рефл-бук; ваклер, 2000.

**Глава 11**

**ТРЕНИНГ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Нас окружает удивительно разнообразный и богатый мир куль­тур, людей, вещей. Исторический опыт многовекового поликуль­турного взаимодействия сохранил известный, но достаточно старин­ный тезис, необходимый в межкультурной коммуникации: «Когда ты в Риме, делай так, как делают римляне». Этот тезис на протяже­нии многих веков считался единственно правильным и приемлемым. Что изменилось в современном мире? Возможно ли в наше время не просто копировать поведение в чужой стране, а постараться, прежде всего, понять, прочувствовать и принять его?

В современной практической психологии разработаны многочис­ленные обучающие тренинговые программы, основной целью ко­торых является повышение личностной и профессиональной ком­петентности в межкультурной коммуникации. Упоминая понятие «межкультурная коммуникация», следует отметить, что оно было впервые сформулировано в 1954 г. в работе Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа». В этой работе под межкультурной коммуникацией понималась идеальная цель, к ко­торой должен стремиться человек в своем желании как можно луч­ше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру (5).

Ученые-исследователи продвинулись достаточно далеко в разра­ботке этого феномена. Выделяются основные виды, типы, этапы межкультурной коммуникации (МКК). В качестве основного тре­бования построения процесса межкультурной коммуникации при­нято считать принцип культурного релятивизма, который означает признание самостоятельности и полноценности каждой культуры, отрицая абсолютное значение американской или европейской сис­темы оценок, принципиальный отказ от этноцентризма и европо­центризма при сравнении культур разных народов. Принцип культурного релятивизма: **«Все культуры разные! Все культуры равные!»** — играет важную роль в межкультурной коммуникации, так как тре­бует уважения и терпимого отношения к нормам, ценностям, пра­вилам поведения других культур (2).

Существует несколько способов повышения компетентности в вопросах межкультурной коммуникации, которые достаточно под­робно рассматриваются А. Н. Татарко, Н. М. Лебедевой, Г. В. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко и др. Используемые модели или способы повышения межкультурной компетентности различаются в трех ас­пектах: *по методу обучения —* дидактическому или эмпирическому; *по содержанию обучения* — общекультурному или культурно-специфичному; *по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов,* — когнитивной, эмоциональной или поведенческой. Основные типы обучающих программ включают просвещение, ори­ентирование, инструктаж и тренинг.

Межкультурный тренинг направлен на практическое овладение ценностями, нормами, правилами представителей другой культуры. Четко выделяются две приоритетные задачи: познакомить обучаемых с межкультурными различиями в межличностных отношениях, что требует участия в проигрывании ситуаций, которые протекают по-раз­ному в разных культурах; сделать возможным перенос полученных зна­ний на новые ситуации, что достижимо, если обучаемый знакомится с самыми характерными особенностями другой для него культуры (7).

Программа тренинга межкультурной коммуникации является авторской (С. 3. Гуриева) разработкой, основная ее цель — повыше­ние компетентности в вопросах межкультурного взаимодействия.

Достижение поставленной цели происходит на трех уровнях: по­вышение когнитивной информированности: *когнитивный уровень* — *научиться думать;* выработка этнокультурной чувствительности: *эмо­ционально-аффективный уровень* — *научиться чувствовать;* повыше­ние поведенческой компетентности: *конативный уровень — научить­ся взаимодействовать* в вопросах межкультурной коммуникации.

Программа межкультурного тренинга состоит из трех частей. *Те­оретическая часть программы* предполагает осознание и понимание личностью специфических, культурных универсалий, проявляю­щихся в традициях, ритуалах, обычаях, обрядах. Осознание соб­ственного этноцентризма, влияния этнических установок, стерео­типов, предубеждений, как препятствующих формированию этнокультурной компетентности. *Практическая часть программы* состоит в развитии этнокультурной сенситивности, повышении межкультурной компетентности в ситуациях межкультурной ком­муникации, формировании стратегии управления и преодоления не­гативных этнических установок, отработке и закреплении навыков, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия.

*Методические основы тренинга* включают традиционные про­цедуры групповой работы, такие как психогимнастические упраж­нения, рефлексию опыта, дискуссии-беседы, интерактивное моде­лирование, ролевые игры, симуляция, групповые дискуссии. Использование этих методов позволяет подготовить участников к эффективным контактам с другими культурами, научить их пони­мать, чувствовать и анализировать как собственное поведение, так и поведение представителей других культур.

**Психогимнастические упражнения** позволяют создавать и поддер­живать работоспособность в группе (3). **Ролевые игры** — это испол­нение участниками ролевых ситуаций, которые воссоздают часто повторяющиеся случаи межкультурного общения. Основа метода — игровое переживание в ситуациях «как будто», когда происходит восприятие скрытых правил и стандартов, которые лежат в основе норм и ценностей чужой культуры. Данный метод порождает игро­вое переживание, благодаря чему глубже познаются интересы взаи­модействующих сторон, их формы поведения, развивается способ­ность к восприятию норм и ценностей чужой культуры (8).

Рефлексия опыта предполагает осмысление участниками соб­ственной культурной, этнической принадлежности. **Биографическая рефлексия** означает осмысление собственной биографии с целью выяснения собственной (этнической) идентичности и форм ее про­явления в повседневной жизни.

**Интерактивное моделирование** представляет собой сознательное воспроизведение регулярно возникающих различных ситуаций меж­культурного общения. Анализ и оценка интерактивных моделей позволяет участникам лучше, чем в реальной действительности, узнать **и** изучить способы и виды отношений в межкультурных кон­тактах. Ценность данного метода заключается в следующих особен­ностях: 1) он значительно облегчает начало процесса обучения, по­скольку создает более естественную обстановку для совместной деятельности; 2) кооперирует и организует участников для совмест­ной деятельности; 3) создает условия для развития более откровен­ных отношений участников друг к другу; 4) заставляет обращаться к прошлому опыту участников и через этот опыт оценивать практи­ческие ситуации общения в настоящем (2).

**Симуляция** — искусственное создание конкретных ситуаций меж­культурного общения и прогнозирование возможных вариантов и результатов, исходя из различных точек зрения участников.

Достижение поставленной цели тренинга межкультурной ком­муникации связано с решением основных задач, которые можно сформулировать следующим образом:

1. представить себя за пределами собственной культурной зоны;
2. понять многообразие мира, в котором мы живем;
3. познакомиться с разнообразными культурами и формами кон­тактов в них;
4. научиться видеть проявления культурных разнообразий в по­зитивном ключе;
5. сформировать позитивное отношение к установкам, ценностям, особенностям поведения представителей других культур (10).

Рассмотрим подробнее *содержание и основные идеи поставленных задач.*

1. **Представить себя за пределами собственной культурной зоны.**Участники тренинга должны осознать, что они чувствуют, находясь за пределами собственной культурной зоны. Важно понять, что мо­жет способствовать созданию и развитию позитивных отношений, а что может быть предметом потенциальных и реальных трудностей  
   для участников общения, находясь за пределами собственной куль­турной зоны. Возможно, что в данной ситуации привычные для нас нормы, формы и способы поведения не могут являться универсаль­ными и общепризнанными во всем мире.

В *основе* решения поставленной задачи заложена попытка по­степенного перехода от позиции этноцентризма к культурному ре­лятивизму. Основное содержание культурного релятивизма можно сформулировать в виде известного тезиса: «Все культуры разные, но равные», в понимании того, что собственные культурные нормы, ценности, традиции не лучше и не хуже других, а другие — не хуже и не лучше собственных. Причины и источники возникновения не­гативных предубеждений, стереотипов, установок, предрассудков по отношению к представителям другой культуры во многом опреде­ляются деформацией принципа культурного релятивизма.

1. **Понять многообразие мира, в котором мы живем.** Богатство окружающего нас мира проявляется в огромном разнообразии куль­тур, языков, государств, обществ, этнических, конфессиональных групп. К чему может привести изоляция в обществе, противостоя­ние и противопоставление друг другу? Для того чтобы определить выделить «свою» группу, должна быть «другая» группа; чтобы суще­ствовало «этническое большинство», необходимо, чтобы в обществе было представлено «этническое меньшинство». Россия — это не вся планета, а часть единого целого.
2. **Познакомиться с другими разнообразными культурами и формами контактов в них.** Основное содержание когнитивного компонен­та установки по отношению к другой культуре проявляется в том, что мы знаем о другой культуре, в реалистичности и истинности нашего знания.

Осознается и преодолевается страх перед неизвестным, чужым и непонятным, а также выясняется, каким способом мы можем луч­ше узнать и познакомиться с другими культурами.

**4. Научиться видеть проявления культурных разнообразий в позитивном ключе.** Разнообразие культурных проявлений, межкультур­ные связи и коммуникации обогащают не только отдельно взятую личность, участвующую в данном процессе, но и все общество в целом. Поэтому решение этой задачи позволяет научиться взаи­модействовать с другими культурами, преодолевая чувство страха перед неизвестным и странным, а также понять, что, как в каждом человеке есть определенным образом что-то хорошее, так и в каж­дой культуре есть достойное и интересное для понимания. Каждая культурная общность знает что-то уникальное, особенное для изу­чения, и каждая культура может чему-то важному и полезному на­учить «цивилизованное и индустриально развитое общество».

Задача тренинга — показать также и то, что ценность и уникаль­ность культуры заключается в ее неповторимости.

**5. Сформировать позитивное отношение к установкам, ценностям и поведению представителей других культур.** Важно прийти к пониманию недостойности и недопустимости любых проявлений диск­риминации на национально-культурной почве, по отношению к «эт­ническому меньшинству», беженцам и другим социальным группам, занимающим уязвимое положение в социальной структуре обще­ства. В задачу тренинга входит также пропаганда и продвижение общечеловеческих ценностей мира и согласия, таких как человечес­кие права и достоинство личности, уважение к национально-куль­турным ценностям, толерантность к культурному разнообразию.

\* \* \*

Каждое тренинговое занятие имеет свою логику построения, которая соответствует основной идее создания тренинга. Это всегда определенный этап работы, который качественно заполняется необходимым содержанием: вступительной, содержательной и заклю­чительной частью. Рассмотрим основные моменты программы тренинга межкультурной коммуникации.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство, создание и поддержание психологического климата, необходимого для последующей работы в группе.

На первом занятии следует выполнить необходимые тренинговые процедуры: вступительное слово тренера, знакомство, представление программы тренинга (план, режим работы, цели, ожидания и т. д.).

На данном этапе работы необходимо выявить многоаспектность понимания ряда понятий: «культура», «коммуникация», «межкуль­турная коммуникация», «этноцентризм», «культурный релятивизм», «толерантность», «интолерантность». Следует заменить упрощенное понимание другой культуры как «чужой» более дифференцирован­ным, многогранным понятием, а также показать роль этнических стереотипов, установок, предрассудков, предубеждений в межкуль­турном взаимодействии.

Важно отметить, что знакомство, с которого принято начинать ра­боту в группе, можно проводить в нетрадиционной форме. Включен­ность и внимательность по отношению друг к другу помогает развить упражнение «Бумеранг». В ходе выполнения этого упражнения проис­ходит не только знакомство участников группы друг с другом, но и мо­билизация их на групповую работу, создание атмосферы открытости и доброжелательности. В данном упражнении от каждого участника не­обходимо проявление таких качеств, как включенность в групповую работу, внимательность, наблюдательность и хорошая память.

Продолжить знакомство с разнообразными способами и форма­ми приветствий, принятыми в различных культурах, поможет уп­ражнение «Хелло-бонжур!». Участники должны постараться вспом­нить и воспроизвести традиционные формы приветствий, принятые в разных культурах, у разных народов, стараясь не повторяться.

Упражнение «Культурные ассоциации» поможет сохранить ра­ботоспособность в группе, а также вербализовать тему националь­но-культурных различий. Для наглядности можно использовать тре­нерскую заготовку «Карта культурных ассоциаций», предложенную на международном конгрессе в Финляндии в 1994 г. коллегами из норвежского Центра по межкультурной коммуникации (6). Карта отражает культурные ассоциации, основанные на стереотипах. Она представлена в приложении.

Тренеру важно проследить и отметить, что нового появилось в ходе выполнения данного задания. Какие ассоциации были неожи­данными? Какие из них наиболее точно отражали национально-культурные особенности? Какие культурные ассоциации в наиболь­шей степени основаны на этнических стереотипах?

Созданию информационно-ориентированной базы тренинга спо­собствует проведение групповой работы «Эверест». По инструкции № 1, предложенной для каждого участника группы, необходимо выбрать основные качества, необходимые для эффективного межкультурного взаимодействия (9). Затем из всех качеств выбираются только десять, которые признаются подавляющим большинством, как качества, спо­собствующие эффективному взаимодействию. В соответствии с инст­рукцией № 2 можно предложить выбрать качества, которые однознач­но мешают эффективному межкультурному взаимодействию. В итоге целесообразно проранжировать эти качества с целью определения наи­более предпочитаемых и отвергаемых в данной группе.

Как правило, среди предложенного списка качеств, необходи­мых для эффективного взаимодействия в ситуациях межкультурной коммуникации, упоминаются такие: уважение права другого быть другим; терпимость к чужому мнению, традициям, поведению; при­знание многообразия культур; эрудированность и информирован­ность; компетентность, тактичность в общении; знание иностран­ных языков; уважение человеческого достоинства; воспитанность; способность прощать и др.

В качестве рекомендации можно предложить подвести совмест­ный итог — дать классификацию качеств, помогающих и мешаю­щих в межкультурном взаимодействии на различных уровнях: а) лич­ностном; б) этнокультурном; в) социальном (политика, экономика, статус этнической группы).

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель.** Осознание личностью своих реальных и потенциальных возможностей для эффективного межкультурного общения.

Упражнение «Аукцион», в котором в качестве «ценных предме­тов» выступают не вещи, а наиболее важные качества, необходимые в процессе эффективного межкультурного взаимодействия, предоставляет каждому участнику возможность для самопознания и самоанализа, помогает осознать степень адекватности и/или неадекватности собственного представления, дает возможность повыше­ния самооценки, чувства уверенности в себе, защищенности, полу­чения позитивной обратной связи.

Проведение в течение второго дня работы психогимнастических упражнений «Саммит» и «Аэропорт» ставит целью снять психиче­ское, умственное утомление, сохранить, поддержать, а в зависимо­сти от ситуации, повысить работоспособность в группе. В ходе их выполнения происходит осознание и практическое использование разнообразных невербальных и вербальных средств, принятых и распространенных в различных ситуациях межкультурного взаимо­действия, что в определенной степени способствует развитию вы­разительного поведения, умению понимать других и быть понятным.

Уместно продолжить групповую работу, активизируя внимание участников на выполнении заданий в игровой форме, например «Межкультурные маяки». Цель данного задания: научить видеть и понимать ситуацию с точки зрения другой культуры; осознать причины непонимания, возникающего с представителями других культур; создать атмосферу креативности и творческой работы, требующей интеллектуальной мобилизации, включенности и заин­тересованности как в процессе самостоятельной, так и групповой работы. Упражнение основано на использовании так называемых «культурных ассимиляторов». Первые «культурные ассимиляторы» были разработаны психологами университета штата Иллинойс (США) в начале 1960-х гг. под руководством Г. Триандиса. Они были предназначены для американцев, взаимодействующих с арабами, иранцами, греками, тайцами, турками. «Культурный ассимилятор» является техникой когнитивного ориентирования. Все «культурные ассимиляторы» состоят из описания ситуаций, в которых взаимо­действуют персонажи из двух культур. Особое внимание уделяется ориентированности культуры на коллективизм или индивидуализм; интерпретации поведения персонажей в каждой ситуации, которые могут быть рассмотрены как каузальные атрибуции о наблюдаемом поведении. Причем информация подбирается так, чтобы представить ситуации, в которых проявляются наиболее значимые ключевые различия между культурами. В результате возможно получить важные знания о чужой культуре. Предложенные ситуации описывают наиболее часто встречающийся случай взаимодействия чле­нов двух культур, когда представитель группы «гостей» находит эту ситуацию конфликтной, проблемной в результате ее ошибочной, не­точной, неадекватной интерпретации (5).

Важно отметить, что большинство из предложенных ситуаций яв­ляются реальными, которые происходили в процессе межкультурной коммуникации и по тем или иным причинам оказались непреодоли­мыми для непосредственных участников общения. К ним можно от­нести следующие ситуации: № 2 — «Турция», тема «Обычаи хозя­ев»; № 3 — «Европа и Арабские страны», тема «Реклама товара»; № 4 — «Россия», тема «Гостеприимство»; № 5 — «Ингушетия», тема «Особенности гостеприимства» и др. Каждому участнику предлага­ется ситуация и дается время (15—20 минут) на знакомство с матери­алом. Каждый участник составляет не менее 4 вариантов ответа на вопрос, обозначенный в ситуации. После этого нужно выбрать один-единственный ответ, который является наиболее приемлемым, с точки зрения участника, и аргументировать его. Заключительная часть уп­ражнения проводится в кругу, где каждый участник обменивается сво­ими впечатлениями о проделанной работе.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель.** Моделирование отношений, максимально приближенных к реальным условиям межкультурного взаимодействия. Можно ска­зать, что это проживание (проигрывание) реальных ситуаций, в ко­торых необходимо продемонстрировать не только внутреннюю готовность к взаимопониманию, но и практические навыки, спо­собствующие эффективному межкультурному взаимодействию (межкультурную компетентность).

В ходе выполнения этой части тренинга участники неминуемо сталкиваются с проблемами и трудностями, возникающими в меж­культурном взаимодействии как на личностном, так и на групповом уровне. Позитивный исход работы возможен в том случае, если уча­стники смогут осознать влияние негативных этнических устано­вок, стереотипов, предрассудков, которые отягощают процесс меж­культурного взаимодействия. Авторская методическая разработка ролевой игры «Конкурс красоты» ставит своей целью осознание культурной, конфессиональной специфичности «картины мира» у представителей другой культуры, а также выявление национально-культурных особенностей миропонимания — ценностей, жизненных представлений, норм и правил поведения; понимание другой пространственной, временной, социальной, культурной организации для общения.

В качестве рекомендации можно предложить организовать пространство таким образом, чтобы две подгруппы могли работать в двух изолированных помещениях. Каждой подгруппе желательно предоставить необходимый материал: бумагу, карандаши, инструкции для участников ролевой игры. Для погружения в содержание ролевой Игры желательно использовать этикетные и этнические атрибуты, принятые в другой культуре. Между участниками распределяются роли с личностной поведенческой позицией, которую они занима­ют в обсуждаемом вопросе. Основная задача состоит в том, чтобы две стороны (принимающая сторона и гости) постарались догово­риться между собой об условиях, сроках, месте проведения конкур-га, составить и обсудить его официальную программу. Эмоциональная включенность и заинтересованность в достижении позитивного результата наблюдается в ходе работы как группы в целом, так и от­дельных участников в частности. Однако поступательное движение в достижении поставленной цели нарушает неожиданная информа­ция, которую получают все участники от тренера. Создание инци­дента, к которому не были готовы участники, ставит их перед вновь возникшей, незапланированной проблемой. Какие приемы, такти­ки будут выбраны для достижения поставленной цели и преодоле­ния возникшего препятствия? Смогут ли договориться участники и найти взаимоприемлемый вариант решения?

Заключительная часть тренинга проводится с разбором ролевой игры. Внимание участников группы должно быть сфокусировано на обнаружении последствий проявления нетерпимости между наро­дами и культурами. Выполнение психогимнастического упражне­ния «Подарок» позволит нейтрализовать и/или выровнять эмоцио­нальное, психическое напряжение. Какие подарки принято дарить в ситуациях межкультурного взаимодействия, чтобы избежать нега­тивных последствий возможного «подарочного конфликта»? Важ­но не только корректно сделать подарок, но и, соответственно, правильно его принять. Следует обратить внимание, что совершенно «нейтральный» подарок в нашем восприятии может оказаться совершенно неприменимым в другой культуре.

*Традиционный заключительный круг,* без которого невозможно представить тренинг законченным, завершает работу на тренинге. Каждому участнику предлагается в свободной форме осознать и сформулировать все, что было прожито за несколько дней. Акцентировать внимание можно на вопросах о том, каким образом тренинг повлиял на поведение, какие чувства и мысли возникли у его участников. В качестве обратной связи от участников группы можно предложить заполнить анкету, представленную в приложении.

Мы живемв окружении богатого и многогранного культурного мира. На протяжении многих столетий нашими предками предпринимались многочисленные попытки найти «золотые правила», способствующие эффективному межкультурному общению. Тренинг межкультурной коммуникации представляет собой реальную по характеру и содержанию, но ограниченную во времени попытку поиска адекватного, корректного и приемлемого способа взаимодействия с представителями другой культуры, в основе которого находится самоуважение, равенство, признание и уважение права другого человека быть самим собой.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Льюис Р. Д.* Деловые культуры в современном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Пер. с англ. М.: Дело, 2001.
2. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А. П. Садохина. М.: Гардарики, 2002.
3. Психогимнастика в тренинге / Под редакцией Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь, 2005.
4. *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д.* Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. М.: Генезис, 2000.
5. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН; Академический проект, 1999.
6. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
7. Тренинг межкультурной компетентности / Под ред. А. Н. Татарко. Н. М. Лебедевой. М., 2002.
8. *Фопелъ К.* Как научить детей сотрудничать? М.: Генезис, 1998.
9. Twenty Active Training Programs / Eds.M.Silberan V.Whiteling San Diego CA Pfeiffer and Company, 1992.
10. All different All equal / Education pack. 1st edishion, September 1995.Reprinted 1999, Europian Youth Center, Strasbourg.
11. Fons Trompenaars and Charles Hampden- Turner, Riding the waves of culture: understanding diversity in global business / MgGraw-Hill, 1998.
12. *Richard R. Gesteland* Cross- Busintss Dehaivor Cjpenhagen..Business School Press, 2002.

**Глава 12**

**ТРЕНИНГ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ**

Процессы политической и экономической глобализации на пла­нете приводят к расширению и обострению проблем межкультурно­го взаимопонимания. Люди все чаще путешествуют по миру, изучают иностранные языки, знакомятся с особенностями разных культур, устанавливают дружеские и деловые контакты с представителями раз­ных народов. Живой интерес вызывают у них межкультурные сход­ство и различие. Многие ученые отмечают, что глобализация может привести к стиранию межкультурных различий, утрате самобытнос­ти культур, особенно малых народов. Напору культурной глобализа­ции может противостоять только содружество культур, основанное на знании культурных различий, признании равноправия и равно­ценности всех культур, приверженности идеям толерантности, доб­рососедства, мирного и легитимного разрешения межэтнических кон­фликтов, уважении прав и обязанностей разных народов.

Создание Европейского экономического союза, прозрачность границ между государствами, рост миграционных процессов, уси­ление влияния средств массовой информации стимулируют поиск способов межкультурного взаимопонимания. В современной соци­альной психологии наблюдается все возрастающая роль изучения межкультурного аспекта. Психологическое сходство и различие между этнокультурными общностями становятся все более актуальной проблемой. Обучение человека взаимодействию с представителями иных культур, его психологическое сопровождение и подготовка к столкновению с иным, незнакомым, непонятным в другой культуре является важной задачей социальной психологии. Подобное обучение создает условия для облегчения адаптации (аккультурации) в новой культуре, познания новых правил поведения, усвоения норм и ценностей, приспособления к необычным условиям жизни.

Разработка тренинга межкультурного взаимопонимания требует определения понятий «культура» и «межкультурные коммуникации». Понятие «культура» — одно из самых трудно определяемых из-за многоаспектности феномена. Многие авторы основное предназначение культуры видят в формировании единого понимания смысла, жизни людьми, принадлежащими к одному культурному полю, система ценностей, связанная с целями и средствами их достижения, придает осмысленность жизни. Культура формирует единое смысловое поле посредством процесса категоризации идей и предметов, существующих в окружающем мире. Мир структурируется в сознании людей, идеи и предметы обретают смысл и значение.

Изучение познавательных процессов привело ученых к мысли о том, что при межгрупповом и межкультурном взаимодействии че­ловек начинает категоризировать окружающий социальный мир вначале по дихотомическому признаку на две категории: «свои и чужие» — и только затем усложняет и детализирует свои категории, формирует более дифференцированные представления об этнокуль­турном мире.

Социальная категоризация является необходимым условием вза­имопонимания людей, живущих в едином смысловом культурном пространстве. В то же время человек создает барьеры для взаимопо­нимания с людьми, живущими в ином смысловом пространстве. Категоризируя людей на своих и чужих, он преследует двоякие цели. Во-первых, человек старается добиться взаимопонимания в едином культурном пространстве, находясь среди тех, кого он отнес к кате­гории «свои». Во-вторых, он старается сохранить свою неприкос­новенность и безопасность, попадая в иное смысловое простран­ство, взаимодействуя с теми, кого он отнес к категории «чужие». С этой точки зрения когнитивный процесс категоризации окружа­ющего социального мира предназначен для создания, поддержания и охраны единого смыслового культурного пространства в целях наи­более эффективного взаимопонимания и взаимодействия со свои­ми и недопонимания и сохранения определенной границы при вза­имодействии с чужими. Создание тайных смыслов, понятных для своих и не ясных для чужих, является главным предназначением подобного когнитивного конструкта. Такие тайные смыслы заложены в средствах вербальной и невербальной коммуникации. Единое смысловое поле — это порождение культуры, а критерии отбора того, кого можно допускать в это смысловое поле, а кого следует остерегаться, — это функция категоризации.

Вступая в межкультурные коммуникации, человек прорывает охранные границы, осваивает новые смысловые поля, сопоставляет и сравнивает их, создает новое пространство, включая иные смыслы в свое - знакомое и привычное. Так он расширяет психологическую ойкумену своей культуры, осваивая иные нормы и ценности, становясь вдвое, втрое богаче в культурном отношении. Таким образом, *межкультурная коммуникация* — *это общение представителей разных культур, в результате которого возникает новое смысловое культурное пространство, предоставляющее возможность для конструктивного взаимопонимания и взаимодействия.*

В науке выделяются основные признаки сходства всех культур:

* любая человеческая культура немыслима без языка;
* ни одна культура не испытывает недостатка в средствах выра­жения эстетики и достижения эстетического наслаждения;
* каждая культура предоставляет стандартизованные способы отношения к наиболее существенным проблемам, например таким, как рождение и смерть;
* каждая культура устроена так, чтобы постоянно сохранять группу и ее сплоченность, чтобы удовлетворять биологические нужды ее членов и их потребность в упорядоченном образе жизни (6, с. 46).

Основные признаки различий между культурами описываются с позиций абсолютизма, универсализма и релятивизма. Мы предла­гаем использовать два критерия для оценки культурных различий. Первый критерий основан на оценке равноценности, равнозначно­сти культур. Второй критерий — на оценке наличия или отсутствия культурных различий. Соответственно, возникают четыре тенден­ции, представленные на рис. 5.

Этноцентризм опирается на идею культурного превосходства. Все мировые культуры не равны по значению и не одинаковы по своей сущности.

Абсолютизм основан на идее одинаковости культур. Однако между культурами не существует равенства. Одни культуры цивилизованные Другие примитивные и первобытные, одни культуры превосходят другие.

Универсализм нацелен на поиск общих знаменателей или универсалий, посредством которых все народы могут понимать друг друга и обращаться друг с другом Культурный универсализм предлагает метод плавления — формирование монокультурной общности из поликультурной. Подобная идея доминировала в СССР при создании единой общности — советского народа. Идея универсализма характерна для политики глобализации — создание единой мировой политической, экономической, культурной общности. Применение теории универ­сализма на практике ведет к росту национального самосознания, со­противлению универсализации культур, активизации национальных движений и движению антиглобализма.



5. Четыре тенденции в пониманиикультурных различий

**Релятивизм** основан на идее равноценности культур при призна­нии значительных культурных различий. Поворот в понимании вза­имоотношений культур совершили Л. Леви-Брюль, Ф. Боас, Р. Линтон, М. Лейрис, Р. Бенедикт, К. Клакхон. Ф. Боас провозгласил главный принцип релятивизма: «Культуры равные, но разные». Ре­лятивизм предполагает отрицание этноцентрической позиции, выход за пределы своей культуры и попытку сочувствия и понима­ния другой культуры. Признание идей релятивизма требует прояв­ления толерантности со стороны представителей разных культур, понимания и принятия равнозначности культур, равноправия пред­ставителей различных этносов в обществе, уважение к личности, ее культуре, обычаям и традициям, верованиям и ценностям.

Культуральные антропологи и психологи находят все новые свиде­тельства того, что люди сходны в своем внутреннем, нравственном, эти­ческом измерении и различаются во внешних проявлениях, обычаях, ритуалах, одежде. Поэтому актуальным в последнее время становится сочетание принципов культурного универсализма и релятивизма (5, с. 9)

В науке выделяется несколько способов подготовки человека к межкультурному взаимодействию:

1. **Просвещение** — приобретение знаний об иной культуре, жиз­ни и обычаях представителей иной этнической общности.
2. **Ориентирование** — быстрое ознакомление человека с новым окружением, основными нормами, ценностями, убеждениями.
3. **Инструктаж** — предупреждение о возможных проблемах и фокусирование на отдельных аспектах приспособления к но­вому окружению.
4. **Культурный ассимилятор** — обучение человека приемам ана­лиза ситуаций с точки зрения членов чужой культуры, их ви­дения мира, повышения межкультурной сенситивности. Куль­турные ассимиляторы состоят из описания жизненных ситуаций, в которых взаимодействуют персонажи их двух культур. Обычно предлагается четыре интерпретации их по­ведения. Подбираются такие ситуации, в которых в наиболь­шей степени выражены различия между культурами. В ситуа­циях раскрываются взаимные стереотипы, экспектации, обычаи, специфика невербальных средств общения и пр. Осо­бое внимание, по мнению Т. Г. Стефаненко, уделяется ориен­тированности культуры на коллективизм или индивидуализм. Так, представитель европейской индивидуалистической куль­туры в процессе работы с ситуациями ассимилятора должен осознавать следующее:

* поведение членов восточных индивидуалистических культур в большей степени отражает групповые нормы, чем индиви­дуальные установки;
* отношения между родителями и детьми на Востоке почти свя­щенны;
* во многих странах Востока принято проявлять скромность при публичной оценке собственных достижений;
* на Востоке принято дарить подарки в тех случаях, когда в Ев­ропе платят деньги (5, с. 346).

1. **Тренинг кросс - культурных коммуникаций** — предназначен для обучения людей способам и средствам установления межличностных контактов в новом окружении, овладения ценностями, нормами, ролями в чужой культуре, а также для формирования умений справляться с психологическим стрессом, эффективно общаться с местными жителями. В ходе тренинга решаются две основные задачи:
2. знакомство обучаемых с межкультурными различиями в процессе проигрывания ситуаций, в которых общение обычно строится различно в двух культурах;
3. знакомство с самыми характерными особенностями чужой культуры и создание условий для переноса полученных знаний на реальные жизненные ситуации.

Т. Г. Стефаненко выделяет три вида программ тренинга: общекультурный тренинг, культурно-специфический тренинг, атрибутивный тренинг (10). **Общекультурный тренинг** ориентирован на осознание себя представителем своей этноса и культуры и используетмодель «культурного самосознания». В ходе тренинга предлагаются ролевые игры, в которых обучаемые играют роли хозяев и визитеров, например американцев. В ролевых играх могут проигрываться как обычные, так и конфликтные ситуации. Затем поведение игро­ков обсуждается в процессе групповой дискуссии.

**Культурно-специфический тренинг** построен на основе реальных межкультурных контактов. Тренинг нацелен на снижение этноцентризма и предубеждений участников взаимодействия в ходе заня­тий. Например, Н. М.Лебедева, О. В.Лунева, Т. Г. Стефаненко, М. Ю. Мартынова в книге «Межкультурный диалог: тренинг этно­культурной компетентности» описали программу и результаты тре­нинга, проведенного совместно с русскими и представителями на­родов Северного Кавказа (4).

**Атрибутивный тренинг** нацелен на изучение того, как представители разных народов и культур интерпретируют качества личности и причины поведения друг друга. Подобный тренинг помогает сформировать более адекватные оценки индивидом различного поведения члена другой культуры и способствует получению изоморфных атрибуций, то есть атрибуций, характерных для иной культуры (10, с. 345).

Программа тренинга является *авторской разработкой (Л. Г. Почебут). Основная цель тренинга* — формирование предпосылок пси­хологического взаимопонимания в ситуации межкультурных ком­муникаций.

Разработанный нами *тренинг межкультурного взаимопонимания* решает несколько задач:

1. Формирование интереса к иным народам и их культурам.
2. Преодоление этноцентризма как тенденции оценивать мир спомощью собственных культурных фильтров.
3. Укрепление этнической идентичности и самосознания, воспитание патриотизма — любви и интереса к своему народу и культуре.
4. Формирование этнической толерантности, терпимости к образу жизни и психологическим особенностям других людей, других культур, профилактика этнической, культурной, кон­фессиональной интолерантности.
5. Отказ от предубеждений, предрассудков и склонности к дис­криминации в отношении представителей других культур, переход к принятию, сочувствию, культурному плюрализму.
6. Принятие релятивизма как понимания значимости и равно­ценности различных культур.
7. Формирование этнокультурной компетентности как способ­ности эффективно вступать в коммуникацию с представите­лями различных народов, основанной на знании собственной культуры, интересе к иным культурам, особенностях общения и взаимодействия в этих культурах.

В ходе тренинга участникам предоставляется возможность ощу­тить себя представителями различных культур, пережить культур­ный шок, оценить силу культурных различий, влияние этнических стереотипов, предубеждений и предрассудков на процесс межкультурного общения. Участники тренинга проходят сложный путь от отрицания культурных различий до принятия и чувственного восприятия иной культуры, от установок этноцентризма до признания релятивизма. Основная идея тренинга выражается в сравнительном анализе различных культур, понимании культурных синдромов, про­живании однотипных ситуаций в различных культурах. В контексте различных культур в одной и той ситуации люди могут вести себя и интерпретировать поведение по-разному. Программа рассчитана на *четыре дня* интенсивной работы.

Помимо традиционных тренинговых процедур программа включает в себя и анализ теоретических проблем, обсуждение понятий «культура», «культурные синдромы», «отношение к другому человеку», «культурный шок» и пр. В программу тренинга также включены ориентировочные основы межкультурного взаимопонимания: философские и психологические основания, принципы и правила межкультурной коммуникации.

Большое значение в процессе тренинга приобретает развитие креативности. Участники тренинга получают возможность самостоятельно моделировать культуры, варьировать кросс-культурные различия, находить новые, порой фантастические, способы общения разрешать трагические исторические ситуации с позиций нового релятивистского подхода. Ориентация на воображение и креативное мышление обучаемых способствует их самостоятельности, свободе, самодостаточности в реальных межкультурных контактах

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство с новыми, неизвестными культурами, теориями межкультурной адаптации и аккультурации.

Первый этап этого дня посвящен знакомству участников группы как между собой, так и с целями и правилами тренинга. Часть первого этапа отводится анализу трудностей, с которыми сталкивались участники в ситуациях межкультурных контактов. Интересные случаи, рассказанные участниками, в дальнейшем смогут быть исполь­зованы в качестве сценария ролевых игр, дискуссий, тренинговых упражнений.

Второй этап тренинга включает в себя проведение ролевой игры. Тренер предлагает участникам прожить часть времени в иной, незнакомой для них культуре. Участникам объясняют правила их поведе­ния в новом сообществе. Эти правила обычно отражают традицион­ную культуру, при этом они не всегда приятны для человека, часто могут вызывать дискомфорт. Участники игры в своем поведении дол­жны строго придерживаться этих правил. Они общаются между со­бой, соблюдая странные, нелогичные, порой жестокие нормы.

Третий этап состоит из групповой дискуссии. В ходе вербализа­ции чувств о пережитых ощущениях в новой культуре выясняется, что многие участники тренинга испытали негативные чувства, стол­кнувшись с новой культурой, правила которой носят жесткую форму, не соответствуют правилам и нормам поведения родной культу­ры и даже прямо противоположны им. Тренер просит обозначить пережитые чувства одним научным термином. Участники тренинга находят этот термин — «культурный шок».

Таким образом, цель данной ролевой игры заключается в том, чтобы показать, что столкновение с новой культурой далеко не всегда бывает приятным и благожелательным. Люди в той или инойстепени могут переживать культурный шок. В конце третьего этапа обсуждаются теория и ориентировочные основы межкультурной адаптации, аккультурации; причины и признаки культурного шока, ностальгии стресса аккультурации; этапы адаптации и пр. Участники тренинга проводят дискуссию о психологических способах преодоления культурного шока. Итак, первым шагом для взаимопонимания культур является признание возникновения психологических проблем при взаимодействии представителей различающих культур и возможности их преодоления.

Четвертый этап тренинга направлен на адаптацию участников к современной, точнее, постмодернистской культуре. Тренер предлагает правила игры, которые отражают современный, быстро изменяющийся мир, требующий предельной активности от участников, ставящий их в ситуацию жесткой конкуренции. Последующая дис­куссия заставляет участников задуматься о преимуществах и недо­статках первого (традиционного) и второго (постмодернистского) типов культур, о тенденциях развития цивилизации, об индивиду­альных предпочтениях и ценностях.

Первый день работы заканчивается обсуждением вопроса: «Как относится к другому человеку, члену своей или иной этнической об­щности?» Результаты дискуссии подводят участников тренинга к идее толерантности и кросс - культурному анализу понятия «толерант­ность». В конце занятия участники проговаривают свои пережива­ния, чувства, осознание проблематики кросс - культурной психологии.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. Обучение практическому применению правил и принци­пов межкультурного взаимодействия.

Первый этап этого дня начинается со знакомства с ориентировочными основами межкультурного взаимопонимания. Остановим­ся на них подробнее. В трудах философов разных эпох можно обна­ружить идеи, составляющие обоснования мирного сосуществования взаимопонимания представителей разных культур.

**Философские основы межкультурного взаимопонимания**

1. Идея историзма, развития духовной сферы народов, измене­ния их психологии в процессе истории. Эта идея подтвержда­ет мысль о том, что взаимоотношения между народами — не застывшие и неизменимые, они развиваются и от враждебности и войн народы способны перейти к добрососедству, содружеству, взаимопониманию.
2. Идея влияния географических и социальных факторов на развитие психологии народов. Изменение природных и социальных факторов может повлиять на взаимоотношения между народами.
3. Идея преемственности в способах деятельности, выживания, созидания культурных ценностей, устройства общества. Культурная преемственность, продолжение линии развития — важнейший фактор и в межкультурных отношениях.
4. Идея социального и психологического равенства всех народов, которая лежит в основе гуманного отношения к людям. Эта идея означает, что нет народа избранного и нет народа гонимого, отсталого, примитивного. В психологическом от­ношении народы равны.
5. Идея объективности. Суть этой идеи в том, что психологические черты каждого народа содержат и позитивные, и нега­тивные оттенки. Это означает, что стереотипы восприятия своего или другого народа не могут быть исключительно по­зитивными или негативными, они должны быть дифферен­цированными.
6. Идея диалектического соотношения общечеловеческого, социального и этнического в психике людей. Гармоничное раз­витие общества происходит при условии баланса, равномер­ной представленности общечеловеческих, социальных и этнических ценностей, взаимовлияния и взаимопроникнове­ния культур.

**Психологические основы межкультурного взаимопонимния**

Успешная межкультурная коммуникация предполагает постоянную готовность человека к восприятию, пониманию и принятию чужих этнических стереотипов поведения, нравов, обычаев, интересов, культурных ценностей. Рассмотрим три основания психоло­гической готовности к межэтническому общению: когнитивное, поведенческое и эмоциональное.

**Когнитивное основание** предназначено, чтобы найти ответ на вопрос: что нужно для того, чтобы конструктивно общаться с представителями другого этноса. Ответ предполагает наличие следующих компонентов:

* знание и понимание коммуникативной символики своего народа и своей культуры;
* знание и понимание коммуникативной символики другого народа и его культуры; признание равноценности, равнозначности всех народов и их культур.

Для соблюдения когнитивного принципа необходимо следующее: выход за пределы этноцентричного восприятия окружающего культурного мира, отказ от идей национализма и расизма, переоценка абсолютизации сходства между культурами, игнорирование любой специфики и переход к идеям релятивизма. Релятивизм предпола­гает понимание существенных различий между культурами, чувство уважения к представителям каждого народа, следование **девизу: «РР»** - **все культуры разные, но равноценные.**

Опираясь на идеи релятивизма, предполагающие предельное внимание к культурным различиям, понимание и уважение этих различий, соблюдение чувства собственного достоинства и досто­инства представителя другой культуры, мы рассматриваем специ­фику межкультурных коммуникаций.

**Поведенческое основание** опирается на следующие вопросы: как относиться к представителям другого этноса? как с ними эффектив­но общаться? Данное основание реализуется по ступеням.

Первая ступень: наблюдение за поступками, словами, жестами, поведением в целом других людей; эффективное использование приемов активного слушания, активного видения и активного чув­ствования.

Вторая ступень: интерпретация и понимание поведения предста­вителя другого народа. Необходимо понять, что означает, символи­зирует то или иное поведение либо действие в другой культуре. Что­бы не допустить субъективной интерпретации действий других людей с позиций этноцентризма (ложные атрибуции) и, соответ­ственно, непонимания, потери контакта, возникновения когнитив­ного диссонанса, необходимо использовать коммуникативную ориентацию, которая состоит из двух фаз. Первая фаза — подгото­вительная, предполагает эмоциональный настрой на взаимодействие с представителем иной культуры и актуализацию в сознании всех знаний специфики этой культуры — языка, обрядов, традиций, коммуникативной символики и пр. Вторая фаза — активное действие, предполагает верную ориентацию в реальной коммуникативной ситуации.

Третья ступень: выводы и оценка правильности, адекватное межкультурной ситуации своего поведения. Необходимо прийти пониманию того, что другие люди могут думать, чувствовать и действовать иначе, не так, как принято в вашей культуре в аналогичных ситуациях, что принятые у других стереотипы поведения, символизирующие их состояния или отношения, можно и нужно принять для эффективного развития будущих контактов, что нужно, принимать людей такими, какие они есть. Все это приводит к расширению культурного кругозора и к общему выводу: то, какие все мы есть, и является ценностью для нас, каждый из нас знает и уважает и свою национальную культуру, и национальную культуру других народов.

**Эмоциональное основание** предполагает ответ на вопрос: что вы чувствуете при общении с представителями другого этноса? Это ос­нование также расположено ступенчато.

*Первая ступень:* открытость, естественность собственного пове­дения, информирование партнера о своих интересах, ценностях, нормах, обычаях и традициях. При контакте с представителями других этносов нецелесообразно что-либо скрывать в специфике своего этнического поведения, стесняться или стыдиться. Комму­никативная закрытость может вызвать у партнера подозрение в неискренности, что ведет к потере эмоционального контакта. А из­лишняя стыдливость в отношении своей этнической общности может привести к чувству национального превосходства у партнера и, следовательно, к неравноправному, неравноценному общению.

*Вторая ступень:* искренний интерес к представителям другого народа, их культуре, ценностям, традициям и стереотипам поведе­ния. Общение может быть построено следующим образом: «В дан­ной ситуации у нас принято поступать так, а как принято у вас?» То есть целесообразно не только сориентировать партнера в стереотипах поведения, принятых в собственном этносе (задача первой сту­пени), но и поинтересоваться правилами поведения, принятыми в его культуре, выражая при этом эмоциональное отношение, сопе­реживание.

*Третья ступень:* эмоциональное принятие. Здесь осуществляет­ся переход от сопереживания к сочувствию, к восприятию мира гла­зами и ушами представителей другой культуры. Это обязательное условие эффективного межкультурного общения. Однако принятие и сочувствие не означает полного растворения в иной культуре, и утрату своей этнической идентичности. Достижение уровня принятия предполагает естественную интеграцию в другую культуру. Люди стремятся свободному, равноправному межкультурному диалогу и сотрудничеству. Достижение этого наивысшего уровня межкультурного взаимопонимания и принятия возможно только тогда, когда обе стороны искренне заинтересованы в мирных, добрососедских взаимоотношениях и сотрудничестве и опираются на вышеизложен­ные основания.

**Активное чувствование в межкультурном взаимопонимании**

Активное чувствование при межкультурном взаимопонимании отличается от проявления чувств при внутрикультурном взаимодей­ствии. Открытость и интенсивность проявления чувств в разных культурах значительно отличается. Это может привести к ошибкам в интерпретации чувств и поведения людей, принадлежащих к иной культуре. Для более точного понимания и интерпретации эмоцио­нальных состояний мы предлагаем использовать технику, которую мы назвали «FISA».

Техника **«FISA»** предполагает пошаговую интерпретацию и оцен­ку чувств другого человека и своих чувств.

Первый шаг — наблюдать за поведением, слушать и вербализо­вать слова другого человека, но в то же время необходимо сосредото­чивать свое внимание на фактах, предоставлять себе возможность для обдумывания, больше наблюдать, а не интерпретировать, сравнивать и сопоставлять свои знания с создавшейся ситуацией, с поведением нового человека. Первый шаг — это наблюдение за фактами, поэто­му в нашей системе он обозначается как «fact» или буквой «F».

Второй шаг — необходимо высказать идеи о том, что мы увидели и услышали, проинтерпретировать то, как мы поняли поведение и слова другого человека. В нашей системе второй шаг обозначается как «idea» или буквой «I».

Третий шаг — необходимо дать себе отчет о том, что мы почув­ствовали по поводу того, что увидели и услышали. Прежде всего, нужно дать отчет о своих чувствах, своих эмоциях, своих переживаниях. Такой отчет поможет сориентироваться в точности своих интерпретаций и правильности своего поведения. Если мы испытываем позитивные чувства — радость, восторг, доброжелательность, значит, межкультурная коммуникация может привести к успеху и долгосрочному сотрудничеству, возможно межкультурное взаимопонимание. Если же мы испытываем негативные чувства - подозрительность, страх, неприязнь — значит, возникли трудности в межкультурной коммуникации. Вероятно, мы совершили ошибку следовательно, необходимо вернуться назад — понаблюдать за своим поведением и поведением другого человека, попытаться вновь понять и проинтерпретировать его слова и жесты. В нашей систем третий шаг обозначается как «sense» или буквой «S».

Четвертый шаг — следует оценить свое поведение, свои суждения, свои эмоции с точки зрения их соответствия (конгруэнтности) правилам и принципам межкультурного взаимодействия. Необхо­димо понять, что люди, принадлежащие к другим культурам, могут об обсуждаемой проблеме думать по-другому, иметь отличное от нашего мнение, испытывать иные чувства, придерживаться иных ценностей и взглядов. Необходимо встать на путь релятивизма в отношении культурных различий, плюрализма в отношении мне­ний, толерантности в отношении поведения. В нашей системе чет­вертый шаг обозначается как «appreciation» или буквой «А».

Таким образом, истинный межкультурный диалог начинается толь­ко тогда, когда мы сделаем первые четыре шага на пути взаимопони­мания и принятия в целом личности человека другой культуры.

Итак, техника «FISA» представляет собой следующую систему:

**F** — fact — наблюдение за фактами;

**I** — idea — выработка идей и интерпретация того, что мы увиде­ли и услышали;

**S** — sense — отчет о чувствах по поводу того, что мы увидели и услышали;

**А** — appreciation — оценка своих слов, поведения и чувств по от­ношению к представителю иной культуры, а также оценка себя, сво­их возможностей при взаимодействии с ним. «Appreciation» предпо­лагает именно оценку себя, а не другого человека или его культуры.

Участники тренинга должны усвоить, что понимание и приня­тие иной культуры начинается именно с оценки самого себя.

**Принципы межкультурной коммуникации**

1. *Межкультурное общение и взаимодействие* заключается в по­нимании культурных различий. Эффективное взаимодействие со­стоит в том, что человек должен не просто соглашаться с тем, что различия существуют. Он должен понимать сущность этих различий, принимать специфику иной культуры, учитывать эту специфику в своем поведении,
2. *Межкультурная коммуникация терпит неудачу при следующих условиях:*
3. если мы покушаемся на систему ценностей, принятых в культуре другого человека;
4. затрагиваем национальные чувства;
5. унижаем национальное достоинство.

Система культурных ценностей отражает картину мира другого человека, его базовые социальные убеждения и представления. Лю­бая попытка разрушить эту систему приводит к потере контакта, воз­никновению барьеров в общении, закрытости, самозащите и защи­те своей самобытной культуры. О ценностях не спорят! Унижение национальных чувств и национального достоинства проявляется в виде предубеждений, предрассудков и дискриминации, что состав­ляет большую угрозу дальнейшему продолжению и развитию межкультурной коммуникации. Различия между национальными чув­ствами и национальным достоинством состоит в следующем. Национальные чувства обращены в прошлое, затрагивают глубин­ные слои коллективного бессознательного. Когда мы допускаем от­рицательные высказывания о прошлом народа, его порабощении, поражении, мы затрагиваем национальные чувства. Национальное достоинство обращено в будущее. Когда мы говорим о невозмож­ности каких-либо достижений народа в будущем, об отсутствии перспектив развития, мы затрагиваем национальное достоинство. Униженные национальные чувства, поруганное национальное до­стоинство составляют коллективную бессознательную основу воз­никновения национализма, а также таких его проявлений в совре­менном мире как фашизм, экстремизм и терроризм. Поэтому проявление уважения, интереса к культуре, позитивной оценки пер­спектив развития является залогом эффективной межкультурной коммуникации.

1. *В процессе межкультурной коммуникации важна ориентация на будущее, а не на прошлое.* Безусловно, приступая к межкультурному общению , необходимо знать прошлое, историю своего и чужого народа, их культуру, искусство, литературу, историю взаимоотношений между ними. Однако доминирующей является ориентация на будущее — на то, как два наших народа будут жить дальше на нашей прекрасной Земле, как они будут сотрудничать, торговать, обмениваться туристами, создавать союзы, международные ассоциации,совместные предприятия. Необходимо смотреть в будущее. Baжна ориентация на потомков, а не предков.

4. *Цель межкультурной коммуникации — приоритет соблюдена своих интересов в своей культуре;* приоритет соблюдения интерес представителя иной культуры в его культуре. В межкультурной коммуникации необходим особый подход к соблюдению интересов представителей двух культур. В межкультурном взаимодействии не­обходима защита не только своих собственных интересов, но и ин­тересов своего народа в целом. Поэтому, в зависимости от того, на чьей территории происходит коммуникация и интересы какого на­рода обсуждаются, необходима приоритетная защита интересов это­го народа и его представителей.

**Правила межкультурной коммуникации**

**Свинцовое правило:** «Поступай с другими так, как ты не поступил бы с собой». Свинцовое правило основано на идее неравенства лю­дей и культур. При первой встрече людей, принадлежащих к раз­ным культурам, у одних могут возникнуть следующие мысли: «Эти люди не такие, как мы. Они живут в хижинах, питаются грубой пи­щей. Их обычаи примитивны и жестоки. Следовательно, они глупы и некультурны. Давайте обучим их своей культуре, религии, идео­логии». Но культура одного народа не подходит другому народу, по­тому что люди любят, берегут и защищают свою культуру.

При второй встрече людей, принадлежащих к разным культурам, в случае трудностей навязывания своей культуры у одних могут воз­никнуть и другие мысли: «Дело не в том, что эти люди, глупые, при­митивные, необразованные. Они сумасшедшие, если не принима­ют культуру высокоразвитой цивилизации. Они не принимают христианства, а сохраняют свои языческие традиции, они не при­нимают нашего образа жизни и мыслей. Этих людей необходимо лечить». Однако культурологические прививки далеко не всегда сра­батывают, поскольку люди нормальны в рамках своей культуры.

При третьей встрече людей, принадлежащих к разным культу­рам, у одних могут возникнуть и более опасные мысли: «Эти люди не поддаются лечению. Они заразны, они опасны. Давайте их унич­тожим».

Часто одни народы в отношении других проводили культурную экспансию, сопровождаемую войнами. Но ведь другие люди тоже ценят свою культуру, свой образ жизни и поэтому защищаются. Такой межкультурный конфликт нередко заканчивается уничтожением малочисленной и более слаборазвитой в техническом отношении стороны. Идея культурного неравенства приводит к желанию властвовать, покорять, переделывать других в соответствии со своей культурой, по своему образу и подобию. Очевидно, что «свинцовое» правило неэффективно при межэтнических контактах, так как следование ему приводит к конфликту, войне, возможному уничтожению целого этноса и его самобытной культуры.

**Серебряное правило:** «Не поступай с другими так, как не посту­пил бы с собой» или «Поступай по отношению к себе так, как ты думаешь, другие поступали бы по отношению к тебе». Это правило основано на идее этноцентризма, поскольку предлагает оценивать людей и специфику их культуры, исходя из системы собственных ценностей, «мерить других на свой аршин». При межкультурном взаимодействии оно также неэффективно, поскольку возникает проблема адекватности самооценки и уровня притязаний, адекват­ности оценки своей культуры, ее достоинств и недостатков. Следо­вание «серебряному» правилу основано на предубеждениях и пред­рассудках, на соблюдении условий, при которых межкультурная коммуникация терпит неудачу (см. принцип № 2).

**Золотое правило:** «Поступай с другими так, как ты поступил бы с собой». В основе этого правила лежит идея гуманизма, равенства всех людей на Земле. Оно отлично работает в системе отношений внутри одной культуры. Однако при межкультурной коммуникации придерживаться этого правила не всегда возможно, так как одни и те же поступки в разных культурах интерпретируются и оценивают­ся по-разному.

**Платиновое правило:** «Делай так, как делают другие. Делай так, как они любят, как им нравится». Этим правилом следует руковод­ствоваться при межкультурном взаимодействии и общении. Оно означает, что, попадая в чужую культуру, целесообразно поступать в соответствии с нормами, обычаями, традициями этой культуры, не навязывая своих религии, ценностей, образа жизни. «Платиновое» правило отражено в пословицах и поговорках разных народов. Русская пословица: «В каком народе живешь, того обычая и держишься». Осетинские пословицы: «На чьей арбе сидишь, того песню пой»; «Кто своих не любит, тот и чужих не будет любить». «Платиновое» правило опирается на идею культурного релятивизма, которая провозглашает не просто равенство разных культур, а особую ценность, значимость каждой культуры для всего человечества. Применение этого правила в межкультурной коммуникации позволяет людям отказаться от этноцентрической позиции и осознать, что о культурах нельзя судить, опираясь на собственные представления, стереотипы, ценности, что народы нельзя ранжировать по степени их примитивности или избранности. Народы просто отличаются друг от друга. Каждый создает свою уникальную культуру свои системы ценностей и правил поведения, которые позволяют им существовать в сложном природном, социальном и этническом мире.

Ориентировочные основы межкультурного взаимопонимания обсуждаются участниками тренинга во время дискуссии.

На втором этапе участники тренинга изучают специфику невер­бальных способов общения в различных культурах. Цель — разви­тие наблюдательности, сенситивности, взаимного доверия, склон­ности к рефлексии, чувства безопасности при межкультурном взаимодействии. Подобные свойства крайне важны личности для межкультурного взаимопонимания. Участники тренинга обсужда­ют кросс - культурные особенности таких невербальных способов общения, как паралингвистика, проксемика, пантомимика, мими­ка и контакт глаз, тактильное взаимодействие, ольфакторика. Ряд упражнений, в которых участники изображают представителей раз­ных культур, помогают им яснее осознать кросс - культурные разли­чия в области невербальных средств общения.

На завершающем этапе может быть проведена ролевая игра, в которой исключено вербальное общение, упор делается только на невербальные способы передачи информации. В конце второго дня тренинга участники обмениваются мнениями и оценками познава­тельной значимости проведенного занятия.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель.** Профилактика предубеждений, предрассудков и дискри­минации в отношении представителей других культур.

На первом этапе тренер знакомит участников тренинга с поня­тиями «этническая установка», «стереотип», «каузальная атрибу­ция», «предубеждение», «предрассудок», «дискриминация». В группе проводится несколько упражнений по выявлению этнических стереотипов в отношении представителей различных этносов. Обсуждаются причины возникновения стереотипов. Тренер может прове­сти игру «Угадай-ка», когда называются устойчивые стереотипы восприятия разных народов, а задача участников — угадать, о ком идет речь. Как правило, они точно определяют стереотипизируемый этнос, что доказывает устойчивость и распространенность этническихстереотипов.

Предубеждения и предрассудки основаны на стереотипах восприятия, ложно атрибутирующих причины поведения и трактующих иной этнос в негативно окрашенных тонах. Участникам тренинга предлагается ряд формулировок, в которых они должны обнаружит предубеждения и предрассудки, а затем попытаться самим постро­ить предложение подобным образом. В группе обсуждаются соци­ально-психологические эксперименты, выявляющие предубежде­ния (например, эксперименты Р. Ла Пьера, М. Шерифа, Дж. Тернера и т. д.). основные виды предрассудков и предубеждений (расизм, национализм, сексизм, гомофобия, эйджизм — предрассудок в от­ношении возраста).

На втором этапе в группе проводится дискуссия о возможных способах профилактики этнических предубеждений, предрассудков и дискриминации. Участники дискуссии предлагают методы фор­мирования правильных атрибуций о личности и поведении челове­ка, способы общения, свободного от предубеждений и предрассуд­ков, создание благоприятных условий для межкультурного контакта, взаимодействия, добрососедства и делового сотрудничества.

На заключительном этапе в конце дня подводится итог дискус­сии, участники группы выражают свое отношение к полученной информации и стараются очертить линию своего поведения в меж­этнических контактах в будущем.

**ДЕНЬ ЧЕТВЕРТЫЙ**

**Цель.** Выяснение индивидуальных перспектив межкультурного сотрудничества и создание атмосферы взаимопонимания.

Участники тренинга знакомятся с понятием «культурный синдром», дают характеристики культурам с позиций индивидуализма - коллективизма, маскулинности—фемининности, дистанции к власти и толерантности к неопределенности. Затем членам труппы предлагается смоделировать культуры, используя основные признаки «культурных синдромов». Одна группа участников может моделировать отдельные ситуации общения, встреч, пepеговоров и пр. Задачей второй группы является определение и описание тех правил общения, которые продемонстрировала первая группа.

Затем члены группы получают представление о типологии культур Р. Д. Льюиса (моноактивные, полиактивные и реактивные культуры). После этого проводится деловая игра «Переговоры в Вавилонской башне». В процессе межкультурных переговоров члены группы должны использовать все известные им варианты культурного разнообразия, вести себя в соответствии с заданными им параметрами культуры. Таким образом, участники тренинга получают опыт реального межкультурного взаимодействия, обу­чаются определять особенности культуры, наблюдать за поведе­нием ее представителей, оказываются способными противосто­ять культурному шоку, получают прививку от предубеждений и предрассудков.

Тренинг межкультурного взаимопонимания завершается общей дискуссией об особенностях российской культуры, о психологии русского народа и других народов, проживающих в России, о перс­пективах развития межкультурных отношений, построения пути межкультурного взаимопонимания.

В процессе тренинговых занятий участникам могут быть пред­ложены тесты, определяющие их индивидуальные культурные осо­бенности. Разработанные нами тесты предлагаются в приложении.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Клакхон К. К. М.* Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб-Евразия, 1998.
2. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс - культурную психологию-М.: Ключ-С, 1999.
3. *Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г.* Тренинг этнической толе­рантности для школьников. М.: Привет, 2004.
4. *Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г., Мартынова М. Ю.* Meжкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности. М.: Изд-во Университета дружбы народов, 2003.
5. *Льюис Д. Р.* Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 2001.
6. *Почебут Л.Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс - культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.
7. *Почебут Л.Г*.Организационно-методические основы функционирования центра толерантности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.
8. *Почебут Л. Г.* Психология социальных общностей: толпа, социум, этнос. СПб*.:* Изд-во СПбГУ, 2002. 9. *Почебут Л Г.* Социальные общности: психология толпы, социума, этноса СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. 10.*Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М.: Аспект-Пресс, 2003.

**Глава 13**

**КОГНИТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ТРЕНИНГ ТОЛЕРАНТНОСТИ**

Мир, в котором мы живем, многообразен, причем степень мно­гообразия растет, его формы множатся. В основе этого явления ле­жит огромное количество социальных различий: между людьми, группами людей, социальными процессами, объединениями, ситу­ациями, режимами, практиками, культурами и субкультурами. Адап­тируясь к жизни в условиях существования такого количества раз­личий, человечество пришло к выводу о необходимости развития у людей таких психологических качеств, которые позволяли бы им гармонично уживаться с другими людьми, балансируя между полю­сами гетеро- и аутоидентификации, между готовностью предоста­вить другим людям возможность для самовыражения и удовлетво­рением собственных потребностей в таком же самовыражении, самоактуализации, самоидентификации.

Свойство человека, определяющее *его умение активно принимать мир таким, каков он есть, во всем его многообразии,* не пытаясь ни пассивно подстроиться под него, ни переделать его «на свой лад», принято обозначать термином *толерантность.*

Психологический смысл этого свойства состоит в том, что толе­рантный человек настроен миролюбиво, его мышление открыто (open mind) и дивергентно по отношению к существующим разли­чиям, его поведение многовариантно. Он хочет, заинтересован, умеет находить естественные или выстраивать искусственные пути для развития конструктивных взаимодействий с окружающими людь­ми с учетом их прав, вытекающих из факта существования в миресоциальных различий, но, сохраняя также и за собой право быть носителем таких различий. Сохраняя *обоюдное «право на различия»,* толерантный человек тем самым сохраняет и *обоюдное право на самоиндетификацию*.

Соответственно, *интолерантныи человек —* этот тот, кто по отношению к существующим различиям «воинственно» настроен, чье мышление сфокусировано на одном из полюсов различий, то есть закрыто (close mind) и конвергентно, чье поведение однозначно и «без вариантов» направлено на приоритет одного из полюсов различий. В итоге интолерантный человек либо вынуждает других людей вопреки их самоидентификации соответствовать его собственным нормам и представлениям, либо сам вынужден приспосабливаться к чьим-то «чужим» нормам и представлениям, выводящим за границы его собственной самоидентификации. В обоих случаях *нарушается человеческое «право на различия» и самоиденти­фикацию,* баланс смещается в сторону нарушения этого права у од­ного из партнеров.

*Социальные границы проявления толерантности* контекстуальны и определяются, с одной стороны, правами человека, закрепленны­ми в соответствующих нормативно-правовых документах (напри­мер, в национальном законодательстве, в международных деклара­циях), с другой — общечеловеческими морально-этическими нормами, закрепленными в культуре (например, в виде традиций и обрядов, религиозных канонов, правил хорошего тона, различных профессиональных кодексов поведения и др.).

Актуальность развития у людей толерантности зафиксирована в целом ряде специально принятых документов и целевых программ. Так, международным сообществом принята Декларация принципов толерантности (6). В России в течение пяти лет действовала Феде­ральная программа, целью которой было провозглашено формиро­вание установок толерантного сознания (16). Под эгидой этой про­граммы было разработано множество разнообразных методик и технологий развития толерантности, активно использующихся и сегодня.

Однако как показал анализ некоторого количества опубликованных в печати, а также представленных в электронном виде в сети Интернет методик и программ развития толерантности, многие аспекты ее развития пока еще мало затронуты. Практически совсем не обсуждаются в литературе методические особенности построения программ. Не удалось найти ни одной концепции, объясняющей, почему именно у этих обучаемых нужно формировать толерантность именно таким способом, а у других обучаемых — другим.

Недостаточно внимания уделяют авторы апробации и мультипликации применяемых ими программ. Наконец, подавляющее большинство программ рассчитано на узкую целевую аудиторию, в частности предназначено для обучения школьников и работник образовательных учреждений. Многие программы разработаны для неопределенной целевой аудитории (11).

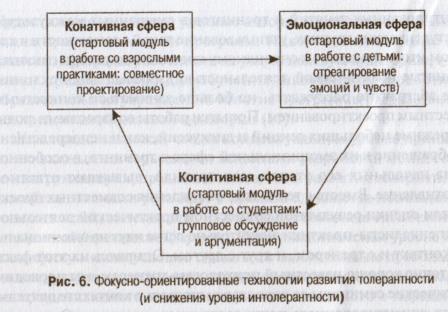
Нам представляется, что на концептуальном уровне принципиально важными и серьезными аспектами разработки методического инструментария, предназначенного для развития толерантности в особенности если речь идет о тренинге, является использование возможностей, вытекающих из *специфики основного вида деятельно­сти целевой (тренинговой) группы.* На психологическом уровне такую специфику можно условно связать с относительным преобладани­ем в структуре деятельности одного из трех аспектов: эмоциональ­ного, когнитивного или конативного (связанного с поведением намерением, целенаправленными практическими действиями).

Мы думаем, что логика и технология обучения толерантности, в зависимости от специфики основного вида деятельности обучае­мых, должна быть разной. Так, поскольку у детей и младших школь­ников в деятельности, как известно, преобладает эмоциональный компонент, работать с ними логично с учетом этого факта. Как по­казывает наш 12-летний опыт ведения уроков психологии в началь­ной школе, именно обращение к эмоциональной сфере (например, через рисунок или отреагирование чувств, связанных со значимы­ми жизненными событиями) позволяет формировать у детей есте­ственную мотивацию в приобретении новых знаний и затем, в оп­робовании новых форм поведения, характеризующегося большей толерантностью.

Старшие школьники и студенты, основным видом деятельности которых является познание, легко и с удовольствием работают в когнитивном режиме, обсуждая обнаруживающиеся значимые раз­личия между людьми и аргументируя разные точки зрения. Обучае­мые, меняя позиции в ходе аргументации, тем не менее ощущают себя участниками единого процесса, что мотивирует их к разработ­ке конструктивных стратегий совместной деятельности и далее *-* «надежных» технологий взаимодействия, обеспечивающих благо­приятную возможность и психологическую безопасность совмест­ного отреагирования возникающих в ходе взаимодействия интолерантных эмоциональных отношений или переживаний. Как показывает наш преподавательский опыт проведения когнитивно-ориентированных занятий и тренингов в смешанных межкультурных студенческих группах, использование такой возможности в конечном итоге приводит к очевидному повышению толерантности.

Занятые практической деятельностью взрослые люди склонны абстрактно рассуждать, но больше заниматься конкретным совместным проектированием. Попытки работы со взрослыми людьми в режиме небольших лекций и дискуссий, как и непосредственное обращение к их эмоциональной сфере в тренинге, в особенности на начальных его этапах, как правило, вызывают ответное сопротивление. Вместе с тем в ходе обсуждения совместных проектов (или оценки результатов совместной практической деятельности) специалисты-практики значительно легче идут на эмоциональ­ный контакт и с тренером, и друг с другом. Опираясь на этот факт, достаточно хорошо известный психологам-тренерам, мы проводим тематические семинары со взрослыми людьми в контексте деятельностно-ориентированного психологического тренинга. Основным содержанием такого тренинга является игровое моделирование зна­чимых для обучаемых социальных ситуаций и процессов, а также работа в малых группах над созданием совместных проектов, ори­ентированных на продолжение сотрудничества за пределами семи­нара. Важно отметить, что, действуя таким образом, мы ориентиру­ем участников во время их совместной работы на семинаре на проявление толерантности и друг к другу, и к их потенциальным партнерам (или противникам) по реальному взаимодействию, с ко­торыми им придется встречаться после окончания семинара. Такая технология близка к известному в педагогике методу «обучение дей­ствием».

Опираясь на перечисленные подходы, мы методически выстра­иваем практическую работу в области формирования и развития толерантности (и снижения уровня интолерантности) с опорой на технологии, которые мы квалифицируем как фокусно-ориентированные, то есть зависящие от специфики основного вида деятель­ности обучаемых. Каждая из таких технологий включает в себя возможности работы со всеми тремя компонентами толерантности (толерантного отношения), но стартовые модули у этих технологий разные (см. рис. 6).



Для детей и младших школьников предлагается эмоционально-ориентированная технология, направленная в первую очередь на отреагирование неприятных чувств, отрицательных эмоций и на­пряженных состояний детей. Помогая в этом друг другу, дети сближаются, у них появляется «чувство локтя», они ощущают реальную поддержку, чувствуют возрастание доверия друг к другу. На этом фоне постепенно исчезает былая эмоциональная неприязнь между отдель­ными детьми, они перестают остро эмоционально реагировать на существующие различия между ними, становятся менее интолерантными (или более толерантными) на эмоциональном уровне. Мето­дически правильно в эти моменты предложить детям какие-то но­вые знания, рассказать о том, насколько важным для человека оказывается умение понимать других людей и на этой основе про­являть к ним толерантность. И лишь опираясь на это, детям можно предлагать какую-то совместную деятельность или опробование новых, толерантных форм поведения в привычной для них учебной или игровой деятельности. Технологическая формула такой рабо­ты: **эмоции > когниции > поведение (намерения).**

Для студентов и старшеклассников предлагается когнитивно - ориентированная технология, направленная на выявление различ­ных точек зрения и сравнение по разным критериям их аргумен­тации. В ходе такой работы возрастает взаимопонимание и постепенно формируется культура проявления толерантности на когнитивном уровне. На этой основе у участников тренинга часто естественным образом возникает намерение что-то запланировать и затем сделать вместе: провести какое-то мероприятие, создать новый проект, осуществить какую-то, спонтанно возникшую в ходеобсуждений, идею. Переход к осуществлению этого намерения будет означать, что в тренинговую работу включается второй блок технологии - поведенческий (шире — деятельностный). Параллельно у студентов (старшеклассников) может появиться желание поделиться своими, возникающими в ходе обсуждения, чувствами и попытаться осознать, конструктивно отреагировать их, не опасаясь в ответ получить острую эмоциональную реакцию собеседника и попасть в ситуацию конфликта. Это будет означать, что у тренера появилась возможность для последовательного методического перехода к третьему модулю технологии — к работе с проявлениями толерантности—интолерантности на эмоциональном уровне. Технологическая формула такой работы: **когниции > пове­дение (намерения) > эмоции.**

Для взрослых специалистов-практиков предлагается поведенче­ски (деятельностно)-ориентированная технология, направленная на совместное игровое имитационное моделирование отдельных аспектов их деятельности, на проектную работу в малых группах с последующей презентацией результатов этой работы, например, в виде докладов групп. В содержании докладов, как и при обсуж­дении итогов имитационных игр, анализируются и совместно об­суждаются ресурсы, возможности, планы, методы, союзники и про­тивники проектируемой совместной деятельности, реальные потребности общества в такой деятельности и серьезность наме­рений членов малой группы участвовать в этом. В ходе таких пре­зентаций возникают спорные ситуации, требующие акцентирова­ния и аргументации разных точек зрения, что методически соответствует переходам от поведенческого модуля технологии формирования толерантности к модулю эмоциональному, а от него — к когнитивному. Наблюдаемые критерии первого перехо­да — признаки понижения эмоционального напряжения и повы­шения эмоционального тонуса группы, преодоление членами ма­лой группы коммуникативных барьеров, возрастание количества обращений друг к другу, носящих неформальный характер, эмоциональное принятие всех членов группы независимо от вносимых ими предложений. Наблюдаемые критерии второго перехода - участившиеся обращения за разъяснениями как членов группы друг к другу, так и группы в целом к преподавателям и экспертам. У участников тренинга также отмечается возрастание потребности в конструировании новых знаний, в том числе и об опыте работы других членов группы, которые ранее, возможно, не вызывали интереса или даже рассматривались как противники, но отношение к которым теперь стало более толерантным. Например, именно таким образом были сформированы на нескольких наших семинарах основы для дальнейших толерантных отношений и был снижен уровень интолерантности во взаимоотношениях сотрудников правоохранительных органов и представителей национально-культурных объединений. Технологическая формула работы в этом случае: **поведение (намерения) > эмоции > когниции.**

Содержательно, как мы видим, все три технологии включаю одни и те же взаимосвязанные модули. Методическое различие технологиях состоит в том, какой модуль в каждой из технологий рассматривается как стартовый. Выбор этого модуля, а соответственно, и всей технологии зависит от того, как тренер интерпретирует специфику основного вида деятельности обучаемых.

Конечно, не в каждом тренинге удается задействовать все три модуля технологии. Это задача-максимум, решение которой зави­сит не только от профессионализма тренера, но и от характеристик самой тренинговой группы. Задача-минимум — это работа в рамках стартового модуля, приводящая в конечном итоге к ощутимым по­зитивным сдвигам в диапазоне толерантности—интолерантности, в нахождении приемлемых для участников тренинга сужений гра­ниц их интолерантности и расширений границ толерантности. Тре­нерская работа, сфокусированная на одном стартовом модуле, задает общую *методическую ориентацию всего тренинга:* эмоциональную, когнитивную, поведенческую (деятельностную).

Концептуальная основа эффективности такого *фокусно-ориентированного тренинга* базируется на положении о том, что по своей структуре толерантность, если ее рассматривать в парадигме изуче­ния аттитюдов, трехкомпонентна — включает *аффективный, когни­тивный и конативный компоненты* (2).

Мы полагаем, что для того, чтобы быть в целом толерантным, че­ловеку достаточно проявления хотя бы двух компонентов (см. таблицу1):

* когнитивного и конативного (при сохранении интолерантно­сти на эмоциональном уровне);
* аффективного и конативного (при сохранении интолерантно­сти на когнитивном уровне);
* аффективного и когнитивного (при сохранении интолерантности на конативном уровне).

Например, модель первая: *Другого* человека можно эмоционально не принимать, но понимать и искать пути сотрудничества с ним (эта модель часто используется при формировании таких эмоционально-окрашенных видов толерантности, как этническая, межкультурная, межконфессиональная).

Модель вторая: *Другого* человека можно эмоционально принимать, идти на сотрудничество с ним (помогать ему), но при этом не понимать его (эта модель часто встречается в таких видах толерантности как управленческая, межпоколенческая, тендерная).

На конец, третья модель: можно эмоционально принимать *Другого,* понимать его, но вежливо воздерживаться от сотрудничества с ним (например, при проявлении профессиональной, социально-экономической, педагогической толерантности).

*Таблица* ***1* Структурные модели взаимосвязи компонентов толерантности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Структурные компоненты толерантности | Модель 1 | Модель 2 | Модель 3 |
| Эмоциональное принятие  (аффективный  компонент) | - (мне этот человек НЕ приятен) | + (мне этот человек приятен) | + (мне этот человек приятен) |
| Понимание (когнитивный компонент) | + (я его понимаю) | - (я его не понимаю) | + (я его понимаю) |
| Сотрудничество (конативный компонент) | + (готов искать пути сотрудничества с ним) | + (но готов и буду с ним сотрудничать) | - (от сотрудничества с ним воздержусь) |

Аналогичным образом можно выстроить три модели проявления интолерантности, в которых будут преобладать по два минуса (табл. 2). Причем применение этих моделей позволяет искать тот ресурс (един­ственный плюс), который можно эффективно использовать при фор­мировании установок толерантности в рамках коррекционной и профилактической работы. Наибольший эффект дает тренинг толе­рантности, если этот ресурс совпадает с методически акцентируемым тренером стартовым модулем тренинговой технологии.

*Таблица* ***2* Структурные модели взаимосвязи компонентов интолерантности**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Структурные компоненты толерантности | Модель 1 | Модель 2 | Модель3 |
| Эмоциональное принятие (эффектный компонент) | - (мне этот человек НЕ приятен) | - (мне этот человек НЕ приятен) | + (мне этот человек приятен) |
| Понимание (когнитивный компонент) | + (я его принимаю) | - (я его не понимаю) | - (я его не понимаю) |
| Содрудничество (конативный компонент) | - (от сотрудничества с ним воздержусь) | + (но готов и буду с ним сотрудничать) | - (от сотрудничества с ним воздержусь) |

Предлагаемый нами **тренинг толерантности** предназначен для людей, основной вид деятельности которых связан с умственным трудом. Это, например, могут быть старшеклассники, студенты, учителя и преподаватели, научные работники. В соответствии с нашей концепцией, тренинг методически можно определить как *когнитивно - ориентированный.* Это означает, что в качестве тренируемых навыков и умений в данном тренинге в первую очередь имеются в виду компоненты социального познания: умение работать с понятиями, интеллектуальная рефлексия, навыки аргументации и контраргументации, креативность, понимание механизма действия социальных стереотипов, аналитические способности, умение слушать и слышать, умение договариваться и другие. Формирование толерантных навыков и планов социального поведения, как и рефлексия возникающих эмоциональных состояний в данном тренинге, конечно же, тоже при­сутствуют. Но эти проявления рассматриваются и анализируются в ходе тренинга во вторую очередь, как формирующиеся на фоне раз­вития навыков толерантности в когнитивной сфере.

Учитывая такую ориентацию тренинга, мы на этапе его концеп­туализации предприняли попытку усложнить содержательную сто­рону программы. Дело в том, что во всех тренингах толерантности существует серьезная проблема, суть которой вытекает из факта высокой социальной одобряемости и желательности толерантности. В связи с этим результатом тренинга может оказаться декларируе­мая, а не фактическая толерантность.

Поэтому в нашем тренинге в качестве главного предмета обсуж­дения выступает *интолерантностъ,* ее возможные *границы, основа­ния, типы, уровни, виды, механизмы проявления, генезис и динамика.* При этом мы исходим из того, что развитие фактической толерант­ности возможно только в контексте осознания ее диалектической связи с интолерантностью — собственной, референтной социаль­ной группы, своей страны (общества, в котором человек живет).

В качестве инструмента, позволяющего определить *эффектив­ность* проведенного тренинга, мы используем и анкету обратной связи, и некоторые психодиагностические процедуры. Диагности­ка проводится на первом и последнем этапах тренинга, анкета об­ратной связи предлагается сразу после завершения тренинга.

Теоретически предполагается, что интолерантность связана свозникновением угрозы идентичности (9). Опираясь на концепции Б. Берьесона, мы допускаем, что достижение толерантности возможно, если подобрать в собственном репертуаре идентичностей более адекватное для конкретного взаимодействия личное основание для самоопределения (5). Причем, как нам кажется, это можно научиться делать всегда, исключая, конечно, те ситуации, когда от другого человека исходит прямая физическая или моральная угроза (например, он ведет себя агрессивно, оскорбительно, дерзко).

Еще одно концептуальное положение, которое мы используем в данном тренинге, — это *представление о мягких и жестких технологиях*  *противодействия экстремизму,* как крайнему проявлению интолерантности. К мягким технологиям принято относить все, что связано с профилактикой, превенцией, психологической коррекцией поведения и соответствующих установок сознания. Жесткие технологии — это создание и применение законодательства, предусматривающего жесткие карающие меры. В нашем исследовании, посвященном изучению представлений студентов об экстремизме, было выявлено явное предпочтение ими мягких технологий, в чис­ло которых они, в частности, включили переговоры, психологиче­ские тренинги, уроки толерантности в школе, работу с семьей, фор­мирование позитивного общественного мнения, открытость (3).

*Динамика и генезис* толерантности—интолерантности, включая возможные признаки экстремизма, в тренинге обсуждаются на при­мере стадий социокультурной адаптации, развития и отреагирования культурного шока. Этот подход был ранее апробирован нами приме­нительно к анализу межкультурных различий в сфере бизнеса (1).

В тренинге также моделируется содержание целого ряда функ­ций толерантности—интолерантности.

*Функции толерантности:*

* выступает в качестве общего знаменателя для процессов ауто- и гетероидентификации, эмпатии, доверия, эмоционального принятия, социальной чувствительности, понимания, соци­ального конструирования, социальной дистанции, социальной поддержки, социальной адаптации, медиации (посредниче­ства), сотрудничества;
* обеспечивает открытость мышления, дивергентность, творче­ство, готовность к инновациям;
* является адекватным откликом на увеличение многообразия мира, в котором живем;
* повышает эмоциональную устойчивость и ассертивность;
* способствует личностному росту;
* ориентирует ценности группы на гуманистические этические нормы;
* оптимизирует общение и его составные базовые социально -психологические процессы (социальные отношения, социальное познание, социальное взаимодействие).

*Функции интолерантности:*

• выступает в качестве общего знаменателя для процессов ауто- и гетероидентификации, самосохранения, автономизации, разумного эго-, этно- и социоцентризма, социального конструирования, социальной дистанции, социальной адаптации, ассимиляции, соревнования и конкуренция;

* обеспечивает консервативность, конвергентность мыщления,надежность, опору на проверенный опыт;
* вызывает стресс, снижает эмоциональную устойчивость, мобилизует ресурсы;
* тормозит личностный рост, способствует развитию ригидности;
* способствует развитию ингруппового фаворитизма;
* создает трудности в общении, способствует разрыву контакта и/или нелегитимным действиям, направленным против другого человека (группы людей).

Таким образом, целью нашего тренинга *является развитие навы­ков проявления толерантности за счет трансформации крайних интолерантных когнитивных проявлений в толерантные.*

Достижению цели способствует решение следующих *задач:*

1. снижение интолерантности за счет осмысления механизмов ее формирования и переоценки ее границ;
2. эмоциональное отреагирование и осознание чувств, сопро­вождающих проявления и толерантности, и интолерантнос­ти;
3. формирование толерантных поведенческих навыков и ориен­тация на мягкие технологии противодействия интолерантным проявлениям, в частности молодежному экстремизму.

*Метод обучения —* когнитивно - ориентированный социально-психологический тренинг, то есть тренинг, стартовым модуле которого является когнитивная сфера, а именно навыки ведения дискуссий, направленных на развитие взаимопонимания и формирование толерантности к мнению человека, который изначально воспринимается как «иной», «чужой», «странный».

Тренинговая *программа* рассчитана на *пять дней* и состоит из пяти модулей: начального, трех содержательных и заключительного. Модульная структура программы позволяет при необходимости гибко перестраиваться с пятидневной тренинговой работы на трехдневную.

В соответствии с концепцией тренинга содержательные модули отражают три уровня проявления толерантности - интолерантности: личный, групповой, общественный. Отдельный модуль посвящен обсуждению степени толерантности – интолерантности субъективных сценариев межкультурного и межличностного общения.

Формы работы на тренинге – общегрупповые обсуждения, аналитическая работа в малых группах с последующей презентацией результатов, сравнительный анализ в парах и тройках, элементы ситуационно – ролевых игр, психодиагностика, психогимнастика, рисуночные ассоциации, имитационные игры, анализ референтных текстов и документов.

Программа является *авторской разработкой (Г. Л. Бардиер).*

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ (первый модуль)**

**Цель.** Определение целей тренинга, знакомство и выяснение ожиданий участников, погружение в феноменологию толерантнос­ти—интолерантности, введение в обсуждаемую проблематику, фор­мирование располагающей к работе групповой атмосферы и лич­ной мотивации, входящая психодиагностика.

Начинается тренинг традиционно. Тренер сообщает цели и за­дачи тренинга. Участники сообща формируют «правила» жизни тре­нинговой группы, а тренер записывает их на ватмане.

Знакомство участников осуществляется в два круга — официаль­ное и неофициальное представление участников. Учитывая, что далее предполагается работать с эмоционально значимым и, возмож­но, социально неодобряемым материалом, связанным с проявлени­ями интолерантности, участникам предлагается по желанию исполь­зовать во время второго круга знакомства псевдонимы и принимать защищающие роли, которые они далее могут изменять как в течение этого дня, так и в другие дни.

Ожидания и опасения участников фиксируются и, как и «правила», вывешиваются на общее обозрение — к ним можно апеллировать в течение всего тренинга и они являются главными критериями при подведении итогов тренинга как по каждому дню, так и в целом. При этом, фиксируя ожидания участников, тренер допускает их уточнение и переформулировки, с тем чтобы они пересекались с целями программы тренинга. Именно опираясь на зафиксированные ожидания, тренер далее делает сообщение о целях, задачах и формах предстоящей работы. Совместно в группе вырабатываются принципы«жизни» группы и критерии оценки ее деятельности.

Введение в феноменологию толерантности осуществляется с помощью рисуночных ассоциаций, комментариев к ним и последующего формирования (на базе этих комментариев) «банка ситуаций» проявлений интолерантности.

Введение в проблематику осуществляется с помощью заранее подготовленных текстовых фрагментов, отражающих понятия, связанные с личным опытом восприятия и проявления интолерантности (15), а также с групповыми социальными представлениями ин толерантной направленности (4,17, 8) и государственными мерами их пресечения (16,14). Тексты обсуждаются в малых группах по спе­циальным заданиям. Обсуждения завершаются презентациями и общегрупповой дискуссией.

Психодиагностические задачи тренинга на его начальном этапе реализуются с помощью небольшой тестовой батареи, позволяю­щей зафиксировать следующие параметры:

1. самооценку уровня толерантности — для этого предлагается использовать вербальные опросники «Индекс толерантности», «ВИКТИ:виды и компоненты толерантности—интолерантно­сти», тест «Толерантность к неопределенности» С. Баднера (12);
2. психологические особенности когнитивной сферы каждого участника — для этого используются методики определения различных параметров когнитивного стиля (полезависимости—поленезависимости, понятийной дифференцированности) и креативности (открытость, гибкость, нестандартность, дивергентность мышления).

Предполагается, что поленезависимость, высокая понятийная дифференцированность, креативность — это свойства, сопутствующие проявлению толерантности. В основе такого предположения лежат как теоретические рассуждения, так и эмпирические исследования (2).

**ДЕНЬ ВТОРОЙ (второй модуль)**

Условное название модуля: «Лично я иногда бываю интолерантным…»

**Цель.** Всесторонний анализ и эмоциональное отреагирование ситуаций, в которых сами участники тренинга чувствуют свою интолерантность.

Принципиально важно в работе этого модуля обращение к лич-  
ному опыту участников. Однако если этого в группе оказывается недостаточно, тренер предлагает участникам выбрать для обсуждения ситуации из накопленного ранее «банка ситуаций» культурного шока или из опубликованного в литературе перечня ситуаций, подготовленных для работы по методике «Культурный ассимилятор» (10).

Наначальных этапах работы мы предлагаем обсудить различия во мнениях участников и их аргументацию по ситуациям, представленным в нашей авторской методике «ЖД: житейские диалоги» (11, 12). По форме работа этого модуля включает парные обсуждения, презентации и публичные выступления, ролевое продолжение диа­логов, аналитическую работу в малых группах.

Завершается модуль подведением итогов и обсуждением возник­ших изменений. Важно отметить, что изменения могут быть зафик­сированы не только в когнитивной сфере (новые аргументы, пози­ции, мнения, ценности), но и на уровне чувств и мотивов.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ (третий модуль)**

Условное название модуля: «Когда все вокруг интолерантны...»

**Цель.** Трансформация интолерантных социальных представле­ний участников за счет иного социального конструирования реаль­ности. Этот процесс включает в себя новое понимание причин, фак­торов, механизмов и границ интолерантности в тех или иных социальных группах, общностях, на государственном уровне.

Формы работы в модуле — аналитическая работа и расширение поля аргументации точек зрения, соответствующих позициям разных групп экстремистски, жестко, агрессивно, интолерантно настроенных людей. Это могут быть, например, определенные молодежные движения, группировки, воинственно настроенные этнические объединения, линейные подразделения УВД, коррумпированные государственные чиновники, «беспредельничающие» бизнесмены, авторитарные политики. При этом позиции групп либо конструируются участниками тренинга произвольно, либо в помощь даются заранее подобранные и подготовленные материалы (4, 17,8,7,14), фактические ситуации из области правоприменительной практики (14) и/или фрагменты стенограмм обсуждения вопросов толерантности—интолерантности в открытых интернет-дискуссиях.

Для обеспечения личной психологической безопасности участников, а также для регулирования остроты дискуссий используются ролевые защиты и искусственные ситуационно-ролевые контексты, например проведение публичных слушаний, тематические публичные выступления перед разными аудиториями, теледебаты, письменная полемика, медиаторство и переговоры. Используются также оригинальные авторские методики (например, игра «Черное - бело - серое»).

Модуль завершается подведением итогов и рефлексией возникших изменений во мнениях. Особое внимание при подведении ито­гов тренер обращает на вопросы, связанные с границами и меха­низмами проявления конвенциональной интолерантности.

**ДЕНЬ ЧЕТВЕРТЫЙ (четвертый модуль)**

Условное название модуля: «Механизмы проявления интолерант­ности в общении и социальном взаимодействии».

**Цель.** Выявление, осознание и анализ отдельных механизмов возникновения интолерантности (негативные стереотипы, каузаль­ная атрибуция, защитные механизмы личности и другие), присут­ствующих в наших субъективных сценариях межличностных ком­муникаций и оценках межгрупповых социальных взаимодействий.

На этом этапе тренинга используются сюжетно-ролевые игры с их последующим анализом при помощи метода обратной видеосвя­зи и авторская методика «КЭТИ: кросс - культурная и этническая толерантность—интолерантность» (15).

Модуль завершается подведением итогов.

**ДЕНЬ ПЯТЫЙ**

**(пятый модуль — завершающий)**

**Цель.** Подведение итогов тренинга в целом, рефлексия и обоб­щение выявленных механизмов снижения интолерантности и формирования толерантности к иной точке зрения, иному мнению, иной позиции. С помощью табличных иллюстраций возможных сочетаний структурных компонентов толерантности и интолерантности (табл. 1и 2) помимо когнитивных проявлений анализируются эмоциональные реакции и намерения с перспективой сотрудничества, если они во время тренинга естественным образом тоже проявились.

При подведении итогов тренер также обращает внимание группы на зафиксированные в начале тренинга опасения и ожидания участников.

Перед подведением итогов проводится повторная психодиагностика, результаты которой, по возможности, сообщаются и обсуждаются в группе. Кроме этого, по окончании тренинга участникам предлагается анонимно заполнить и передать тренеру анкету обратной связи. Пример такой анкеты приводится в приложении.

В целом отметим, что принципиальной особенностью тренинга толерантности является то, что он позволяет апеллировать к инди­видуальному (групповому) опыту его участников, то есть работать на «живом материале».

Другая важная особенность данного тренинга — это предостав­ление участникам возможности осознать и отреагировать собствен­ный опыт пребывания в состоянии интолерантности.

Эффективность тренинга определяется тем, что через понима­ние естественности многообразия мира и формирование новых ког­нитивных механизмов принятия этого многообразия участники более осознанно устанавливают для себя границы толерантности— интолерантности, обучаясь сознательно и в разумных пределах трансформировать свои интолерантные реакции в толерантные.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Бардиер Г. Л.* Бизнес-психология. М.: Генезис, 2002.

2.*Бардиер Г. Л.* Социальная психология толерантности. СПб.: Изд-во СП6ГУ.2005.

3.. *Бардиер Г. Л., Суханова Н. В.* Исследование представлений студентов о феномене экстремизма / Вестник СПбГУ. Сер. 6. 2004. Вып. 1 (№ 6).С. 76-88.

4. *Беликов С.* Скинхеды в России. М.: Academia, 2005.

5. *Берьесон Б.* Диалог с К. Книга об идентичности. СПб.: Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2002.

6. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией Гене­ральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.

1. *Денисов С.* Юридическая основа интолерантного отношения государственных служащих к гражданам / <http://www.tolerance.ru/review-expert/>denisov.html.
2. Досье на цензуру. № 22. 2005.
3. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологин» М.:Ключ-С, 1999.
4. *Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г.* Тренинг этнической толе рантности для школьников. М.: Привет, 2004.
5. Обучение толерантности. Методическое пособие / Под ред. Г. Л. Бард и ер. СПб.: Норма, 2005.
6. *Почебут Л. Г.* Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.
7. Противодействие экстремизму: внесение изменений в нормативную базу и правоприменительную практику / Под ред. А. Ю. Сунгурова и Г. Л. Бардиер. СПб.: Норма, 2004.
8. Противодействие экстремизму: правоприменительная практика / Пол ред. Г. Л. Бардиер. СПб.: Норма, 2004.
9. *Риердон Б. Э.* Толерантность — дорога к миру. М.: Бонфи, 2001.
10. Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 г. № 114 ФЗ.
11. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском общество (2001-2005 годы)» / Век толерантности. № 2. 2001, С. 11-25.
12. Экстремизм в среде петербургской молодежи: анализ и проблемы профилактики / Под ред. А. А. Козлова. СПб.: Химиздат, 2003.

**Глава 14**

**ТРЕНИНГ РАСШИРЕНИЯ РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА ПОДРОСТКА**

Очевидные изменения в обществе требуют новых подходов к про­блеме воспитания и развития ребенка. Социально-политическая обстановка, изменение экономической ситуации в стране влияют на деятельность образовательных и развивающих учреждений, ока­зывают влияние на формулирование целей и задач, стоящих перед специалистами, работающими с детьми и подростками (7).

Оптимальный вариант взаимодействия специалистов-психоло­гов с ребенком — *сопровождение* психического развития — макси­мально корректная профессиональная деятельность, имеющая це­лью создание условий, предоставляющих ребенку возможность выбора и реализации собственного пути, направления и темпа раз­вития. При этом вероятной остается демонстрация модели, приме­ра, но без авторитарного требования копирования. В отличие от обучения в традиционном понимании — навыкам, знаниям, — пси­хологическое обучение не может задавать «правильных» образцов или стандартов даже при работе со взрослыми. Особое значение этот принцип приобретает при работе с детьми и подростками.

Одна из самых эффективных форм такой деятельности — **тренинги для подростков** (6, 13). Групповая работа с подростками рас­пивается нами как метод психологического сопровождения естественного развития. Вопрос об эффективности и даже целесообразности проведения тренингов с подростками, несомненно, — предмет для дискуссий. Две крайние точки зрения можно сформулировать следующим образом.

Вподростковом возрасте, когда структура личности еще не устойчива, внутренние конфликты ждут своего разрешения, психологическое воздействие может быть рискованным или даже рассматриваться как интервенция во внутренний мир подростка. Опасность в мягком варианте заключается в возможности направить дальнейшее развитие в конструктивное, но все-таки навязанное, а не выбранное самим подростком русло. Личность психолога, особенно в групповой работе, чаще всего становится референтной, значимой для подростка, и существует вероятность возникновения зависимости, навязывания «ложного» образа «Я». В самом жестком варианте такой вариант развития событий приводит к формированию зависимости в асоциальном, деструктивном смысле. Примерами служат секты, асоциальные подростковые объединения.

Противоположный подход связан со следующим тезисом: с детьми что ни делай, им все пойдет на пользу, если они получают свою долю внимания, подчеркивается их значимость, и они получают удовольствие.

Мы придерживаемся точки зрения, учитывающей высказанные выше опасения, однако полагаем, что психологическая работа с под­ростками уместна и важна, если она выполнена корректно, с учетом особенностей возраста и задач, которые решает подросток. Добро­желательная, принимающая, доверительная атмосфера занятий сама по себе может быть поддержкой для подростка, но не стоит ограни­чиваться такими целями. Полезно проведение тренингов для под­ростков по специально разработанным программам, целенаправлен­но ориентированным на развитие определенного качества или сферы личности. Однако выбор тем для программ должен не просто опи­раться на интересы психолога, а формулироваться, исходя из зап­росов подростков и родителей. Ниже мы рассмотрим этот вопрос подробнее. А сейчас несколько слов о специфике психологического сопровождения развития подростка с использованием активных групповых методов обучения.

Концепция изменений, положенная в основу идеи тренинга, органично сочетается с разработкой подходов к психологическому сопровождению развития. Собственно, изменение является одной из основных форм существования развивающейся личности. Зада­ча психолога в этом случае лишь обеспечить условия для оптимиза­ции процесса. При этом необходимо учитывать, что взаимодействие психолога и развивающейся личности имеет свои особенности:

* в отличие от психологического обучения взрослых существен­но возрастает доля ответственности специалиста за любое воз­действие или влияние, ребенок не всегда может противостоять этому влиянию;
* необходимо соблюдение баланса между глубиной, силой воздействий на ребенка и особенностями естественного развития (незаставляй ребенка делать сегодня то, что он сам сделает завтра»);
* поскольку любое развитие основано на приобретении и переработке опыта в безопасных условиях и его продуктивной переработки;
* психолог, как специалист, обладающий профессиональны­ми знаниями о закономерностях психического развития, должен адекватно оценивать поступки, реакции и действия ребенка. Психологическое обучение детей и подростков — процесс, требующий огромной доли гибкости и спонтанности, он не может быть сведен к четко и однозначно описанным процедурам, правильное проведение которых гарантирует обязательный результат. Но опас­на и другая крайность — сведение деятельности психолога в работе с подростками к вдохновению и творческим порывам. Исходя из принципа целостности развития ребенка, воздействие на любую составляющую личности вызывает отклик и в остальных компонен­тах ее структуры. Итогом вышесказанного могут служить принци­пы организации групповой работы с подростками:
* адекватность разрабатываемых программ задачам и особенно­стям подросткового возраста;
* пошаговость и последовательность реализации программ;
* осознание повышенной ответственности во взаимодействии с участниками групповых занятий;
* сочетание ориентации на формирование конкретных качеств и навыков с гибким реагированием на решение задач само­развития и личностного роста;
* недирективность и корректность позиции ведущего, стимули­рование самостоятельных поисков и решений;

• гибкость и спонтанность в поведении тренера.

*Тренерская позиция* в групповой работе с подростками имеет свою *специфику.* Необходимое условие успешной работы подростковой группы — осознание ведущим *асимметричности отношений* с участ­никами *по параметру ответственности.* Здесь крайне важно почувствовать грань и сохранить баланс между профессиональной ответственностью за качество своей работы и передачей ответственности за выбор подростку. Последнее возможно,- одна из главных задач среди множества противоречий подросткового возраста.

Собственно передача подростку ответственности за свою жизнь, слова и поступки становится одной из важнейших рекомендаций родителям и взрослым, общающимся с ребенком (1). Принятие ответственности может рассматриваться как тема самостоятельных тренинговых программ или включаться в качестве модуля практически в любую программу для подростков.

Учитывая специфику возраста, ранимость, чувствительно подростка, следует максимально осознавать и контролировать каждый шаг, процедуру, слово. Например, при подаче обратной связи участниками группы друг другу (а в подростковых группах это один из важнейших моментов) неудачно выбранный тренером феномен для ассоциации может привести к серьезным психологически травмам. Мы, например, крайне редко используем в работе с подростками ассоциации с животными. Ребята могут быть довольно жестоки друг к другу, даже не замечая этого. А для застенчивой и страдающей от своей полноты девочки ее сравнение с Винни - Пу­хом (это самый мягкий вариант) может оказаться ранящим настоль­ко, что породит глубокую травму и отвращение к собственной вне­шности. Важен и выбор участников для ролевых игр, в которых ребенок может оказаться неуспешным. Эти моменты необходимо учитывать в тренерской работе с людьми любого возраста, однако в нашем случае любой негативный опыт может генерализироваться с большой легкостью и стать существенным препятствием конструк­тивного развития.

Следующий вопрос — где находится тренер в подростковой груп­пе, «над», «рядом» или «в» группе. Сколь доверительной и безопас­ной ни была бы атмосфера в группе, тренер все равно остается пред­ставителем мира взрослых. А значит, не стоит «присоединяться» к группе в любом вопросе, пытаться оказаться абсолютно «своим», пытаясь таким образом завоевать доверие. Баланс между спокой­ным принятием любого проявления участников — а это могут быть и инфантильные реакции, и провокации, и готовность высказать свою взрослую позицию, возможно, отличную от мнения группы или отдельных участников — оптимальный стиль поведения трене­ра в подростковой группе. Старшие подростки зачастую «примеряются» к тренеру, как возможному партнеру, наиболее социально смелые готовы помериться силами, конкурировать, ведь в ситуации тренинга это безопаснее, чем в отношениях с родителями или учителями. Нередко встречаются участники, выступающие «контролерами», — они придирчиво оценивают и комментируют любое высказывание тренера, подмечают любые промахи (оговорку, опоздание), регулярно выясняют: «Всю ли программу мы успеем пройти?..» Такое поведение может вызывать напряжение у ведущего, желание поставить на место, а значит, занять учительскую позицию. Но этому существуют конкретные объяснения с точки зрения психоло­гии - на первом месте у «провокатора» или «контролера» стоит желание самоутвердиться или привлечь к себе особое внимание. Понимая это, специалист-психолог должен быть способен принять такое поведение, тем самым удивить подростка и продемонстрировать модель истинно партнерского общения.

В работе с подростками *обратная связь* является сквозной на всех этапах любой программы, выполняя свою особую функцию ответа на запрос возраста (20). Групповая работа позволяет удовлетворить одну из основных потребностей подростка — узнать о впечатлении, которое он производит на окружающих, прежде всего сверстников. Ситуация тренинга, в отличие от реальной жизни, позволяет конт­ролировать и регулировать этот процесс, делая его максимально психологически безопасным для участников. Безопасность обеспе­чивается структурированностью процедуры и возможностью сгла­дить, проинтерпретировать высказывания или суждения, которые могут задеть или обидеть кого-то из участников. В ситуации подачи обратной связи подростками друг другу ведущий должен быть крайне внимательным. Чувствительные и ранимые подростки со сложнос­тями самооценки, неуверенностью в себе могут испытывать значи­тельные затруднения при получении обратной связи. Вместе с тем позитивные и поддерживающие суждения сверстников оказывают­ся для них крайне важными и значимыми.

Процедуры подачи обратной связи в подростковых программах следует включать на различных этапах работы, используя самые раз­нообразные приемы от ассоциаций до максимально открытых про­цедур «горячего стула».

Для большинства подростков чрезвычайно значимой оказыва­йся обратная связь от тренера. Однако мы склонны рассматривать большое количество запросов на нее в качестве показателя не очень успешной работы как минимум низкого уровня доверия и безопас­ности в группе. Методически мы регулируем эту ситуацию, оговаривая в инструкции запрет на обращение к тренеру либо ограничивая эту возможность. Обратная связь от тренера для участников подростковой группы, на наш взгляд, близка к получению оценки. Причем подростки готовы принять эту оценку как нечто само собой разумеющееся, привычное и даже испытывают разочарование, еслислышат, что мы не знаем абсолютных и правильных ответов на те вопросы, которые возникают в ходе тренинга, ответы эти могут дать только они сами.

**Задачи возраста и программы тренинга.** Термином «подростковый возраст» определяют достаточно большой период становле­ния личности (4, 5, 11, 12). К подростковому возрасту относится период от 11—12 и до 17-18 лет. Понятно, что в этот возрастной интервал попадают ребята, значительно отличающиеся друг от друга по жизненным обстоятельствам, интересам и уровню своего развития. Объединяет их только тот факт, что они уже «не дети», но еще и «не взрослые». И это одно из противоречий подросткового возраста, которое, собственно, и служит фундаментом многих идей связанных с организаций и проведением групповой работы с под­ростками.

К основным особенностям подросткового возраста можно отне­сти следующие:

* отделение от родителей и приобретение психологической са­мостоятельности ;
* определение своего места в среде сверстников, установление новых эмоциональных отношений с ровесниками;
* расширение ролевого репертуара, преодоление ролевой диф­фузии — размытости и неопределенности ролевой структуры личности;
* обретение взрослой (зрелой) сексуальности, установление гар­моничных отношений с представителями противоположного пола;
* профессиональное самоопределение;
* движение к осознанию своего предназначения, поиски «смыс­ла жизни».

Особая трудность состоит в равнозначности и существенности всех перечисленных задач. Решение ни одной из них не может быть «отложено», нельзя выстроить их иерархию или логическую цепоч­ку последовательного разрешения. При этом сами задачи носят во многом противоречивый характер, что дополнительно усложняет ситуацию. Можно видеть, что одни задачи носят «экзистенциаль­ный» характер, и зачастую именно в их решение погружены подрост­ки, что проявляется в склонности к философствованию, перепадах настроения, бесплодных, с точки зрения взрослых, мечтаниях. Другие задачи, наоборот, крайне конкретны и инструментальны, и чаще всего именно ими озабочены родители и педагоги. В первую очередь это, конечно, задача профессионального самоопределения.

Такое положение дел находит отражение в проблеме мотивации участников подростковых групп. В отличие от взрослого, который участвует в тренинге, потому что осознает необходимость или полезность обучения, послан руководством или сам хочет разобраться в себе, подросток может быть приведен (иногда насильно) на занятия родителями или педагогами, прийти за компанию с другом или просто посмотреть, что будет. Далеко не все ребята сами искренне заинтересованы в собственном развитии, а даже мотивированные хотят, чтобы было интересно и весело. Поэтому, с од­ной стороны, надо, чтобы было интересно и занимательно, но, с другой стороны, важно, чтобы было полезно. Очевидно, что, про­ведя ряд занимательных упражнений, можно получить определен­ный эффект, но отвечать он будет только критерию субъективной удовлетворенности, станет мимолетным. Истинная же полезность участия в программе связана с осознанием и закреплением проис­ходящих изменений, применением полученных навыков в реаль­ной жизни, а это уже требует напряжения и усилий, и не всегда нравится подросткам.

Исходя из вышесказанного, оптимальным вариантом выбора тем для разработки программ является обращение к «задачам возрас­та» — тому, что важно решить, преодолеть, понять ребенку на том или ином этапе своего развития. Задачи подросткового возраста свя­заны с разрешением субъективных противоречий собственного раз­вития, внутренних конфликтов, а также объективными вопросами, которые задает реальность.

Специфика создания и поддержания мотивации подростка в ходе групповой работы связана с необходимостью учета глобального про­тиворечия субъективного и объективного в жизни подростка. Жизнь ставит реальные и нелегко решаемые задачи, требующие усилий, выполнения необходимых обязанностей и скучных дел, в то время как «душа» требует разрешения глобальных проблем поиска себя, структурирования Я - образа и бесконечно тянет общаться и приоб­ретать разнообразный опыт контактов, прежде всего со сверстни­ками. Нужны определенные усилия для того, чтобы донести до подростка необходимость и важность работы и в тех областях, которые сегодня не так эмоционально значимы для него.

Продуктивной теоретической идеей в этом контексте нам представляется концепция Д. Марсиа о стадиях идентичности подростка (5). Марсиа полагает, что зрелая идентичность достигается лищь тогда, когда кризис пережит и обретены убеждения. При этом авто­ром выделяются четыре основных статуса идентичности.

*Размытая идентичность* — характеризует тех подростков или юношей, которые не прошли через кризис. Этот этап является естественным для младших подростков, но затянувшийся пери­од размытой идентичности приводит к инфантильности, неспо­собности строить близкие и доверительные отношения с окру­жающими.

*Преждевременная (досрочная) идентичность —* характеризуется личностными выборами без столкновения с кризисами, чаще всего под давлением родителей. Родительская позиция является одним из основных факторов досрочной идентичности на основе идентифи­кации с одним из родителей. Такой вариант развития событий час­то связан с формированием невротической зависимости от родите­лей. Достигшие преждевременной идентичности подростки или юноши могут быть внешне успешны, но склонны к реакциям кон­формизма. Они постоянно нуждаются в поддержке, для них благо­приятнее ситуация авторитарного контроля (сильной власти), чем принятие самостоятельных решений.

*Мораторий* — нормативный кризис, ситуация метаний и поис­ка, которую должен пережить любой подросток. Именно в этот пе­риод происходит преодоление ролевой диффузии, если подростку предоставляется возможность социального экспериментирования. Здесь особенно необходима разумная и осознанная поддержка со стороны взрослых.

*Зрелая идентичность* формируется на основе опыта преодоления и характеризуется достижением самостоятельности и автономности личности, способной брать на себя ответственность за свои реше­ния, выборы и поступки.

Период моратория представляется наиболее «благоприятной» стадией для психологической поддержки. Однако именно здесь важ­но быть максимально корректным и осторожным, выстраивая от­ношения с подростками в ходе занятий, максимально контролируя возможности интервенций.

Выбор тем программ тренингов для подростков должен проис­ходить на основе задач возраста и запросов самих ребят, родителей и педагогов. По нашим данным, ожидания от психологического обу­чения связаны с рядом задач (табл. 1).

*Таблица 1*

Ожидания родителей и подростков от психологического обучения

|  |  |
| --- | --- |
| Запросы родителей и педагогов | Запросы подростков |
| Уверенность и лидерство.  Максимальное использование собственных ресурсов  и поиск новых.  Творческое мышление.  Саморегуляция и самообладание.  Стрессоустойчивость.  Выработка жизненных позиций.  Целеполагание и распределение времени.  Принятие решений.  Профориентация.  Сотрудничество и работа в команде.  Тренинг общения со значимыми взрослыми (учителя,  родители).  Половое воспитание.  Ответственность и самостоятельность.  Развитие социальных навыков.  Умение управлять своим телом (телесный тренинг) | Уверенность.  Лидерские качества.  Внимание, память,скорость чтения.  Выживание в экстремальных условиях.  Оригинальное решение жизненных задач.  Владеть собою.  Как не бояться на экзаменах.  Целеполагание.  Планирование времени.  Выбор профессии.  Тренинг общения.  Разрешение конфликтов.  Тренинг общения с родителями.  Любовь и дружба.  Общение с противоположным полом.  Искусство нравиться.  Самопознание |

Как видно, темы предложенные родителями и детьми часто со­впадают, просто мы намеренно сохранили исходные названия. Хо­рошо, если будет видно это соответствие. Поэтому они так «неров­но» расположены в столбцах.

Видно значительное сходство в ожиданиях от психологического обучения, сформулированных взрослыми и подростками. И без­условно, все перечисленные проблемы могут стать основой для раз­работки соответствующих программ. По нашему опыту, разовые тре­нинги малоэффективны. Они, в лучшем случае, работают на сплочение группы, могут дать единичный результат, например при получении конкретным ребенком обратной связи, разительным об­разом повлиявшей на его самооценку. Но участие в тренингах при­носит больше пользы, если происходит последовательно, при обра­щении к разным сторонам развития личности.

Хочется избежать негибкого подхода, основанного на идее о том, что всякому подростку обязательно требуется психологическая под­держка именно в разрешении внутренних конфликтов, личностном росте. Подросток может вполне успешно развиваться и преодоле­ть (а возможно, даже не замечать) кризисы роста и самостоятельно. Как раз для таких ребят, менее рефлексивных, возможно, более рациональных, с большей вероятностью будут интересны и полез­ны инструментальные тренинги, направленные на приобретение навыков планирования времени, формулирования целей, принятия взвешенных решений.

Итогом сказанного выше служат следующие *принципы разработ­ки программ и подбора упражнений:*

* ориентация на задачи возраста и запросы участников;
* сочетание полезности и занимательности программ;
* ориентация на актуальные жизненные ситуации и запросы
* возможность адаптации и корректировки программ с учетом особенностей конкретной группы;
* последовательность и преемственность в разработке и реали­зации программ.

Предпосылками и источником создания авторской (Т. Г. Яничева, А. А. Березников) программы *тренинга для подростков «Расши­рение ролевого репертуара подростка»* служат положения теории Э. Эриксона, где соответствующий конфликт именно подросткового возраста обозначается как «ролевая диффузия — ролевая определен­ность» (4, 12).

Программа направлена, прежде всего, на решение задач разви­тия личности и помощь подростку в ответе на вопросы, связанные с кризисом идентичности и формированием «Я - концепции». Соглас­но Э. Эриксону, одна из задач, решаемых подростком, — структу­рирование представлений о себе и своих возможностях, основан­ное на появлении и освоении новых формальных и межличностных ролей. Ролевая концепция, на наш взгляд, — хороший «инструмент», предоставляющий возможность наглядно и отчетливо увидеть мно­гообразие задач, которые ставит перед человеком реальность, и оце­нить собственные силы и ресурсы, помогающие с этими задачами справляться. Также ролевая теория помогает сделать занятия зани­мательными и зрелищными. Кроме того, опора на нее предоставля­ет возможности для работы на стыке двух важнейших задач подрост­кового возраста. С одной стороны, формирование «Я - концепции» и собственно движение к ролевой определенности — задача субъек­тивная, внутренняя. С другой стороны, роль является элементом социальной среды, а успешность ее исполнения в определенной сте­пени определяет эффективность межличностного взаимодействия, что является задачей объективной, внешней по отношению к глу­бинам самосознания.

Еще одним основанием разработки программы служит актуальная ситуация развития современных подростков. Фундаментальной идеей послужило положение о возрастании изменчивости и динамичности окружающего мира. Устойчивость к изменениям, способность гибко реагировать на них, умение быть разным, но успешным в различных ситуациях — необходимое условие эффективно реализующей, свой потенциал личности. Иными словами, речь идет о креативности в общении или коммуникативной гибкости. Ролевая те­ория, на наш взгляд, удобная и продуктивная модель для развития коммуникативной гибкости — креативности и спонтанности в об­щении с разными людьми в различных ситуациях.

В обучающих программах для подростков важно избежать фор­мального, внешнего усвоения навыков поведения в той или иной ситуации. Такой результат, в терминах Д. Марсиа, будет вкладом в формирование досрочной идентичности. Вместе с тем не стоит пре­небрегать задачей развития конкретных навыков, предоставляя возможности для «пробы» сил в конкретных ситуациях, обсужде­ния их успешности, что работает в первую очередь на поведенче­ский компонент «Я - концепции». В программе «Расширение роле­вого репертуара» мы ориентированы на сочетание форм работы, позволяющее сбалансировать *мотивационный компонент «Я - кон­цепции»* (формирование установки на изменения, работу над со­бой) и *поведенческий* (собственно отработка навыков и приемов по­ведения).

*Цель и задачи программы.* Формулирование цели и задач — одно из основных условий в логике разработки любой программы. Если разработчик и ведущий осознает, чего он хочет достичь, чего ждет от участников группы, он всегда в состоянии придумать или подо­брать соответствующее упражнение или процедуру. Формулирова­ние цели и задач работы для участников служит описанием образа результата, который будет достигаться в совместной работе, что дает возможность подросткам соотнести свои ожидания и стремления с конкретной работой по их реализации.

*Цель программы —* расширение ролевого репертуара подростков и развитие его коммуникативной гибкости. Достижение этой цели связано с решением следующих *задач:*

* осознание изменчивости мира и необходимости быть успеш­ным в нем;
* развитие навыков гибкости и нестандартности в общении с людьми;
* исследование собственного ролевого репертуара и поиск возможностей его расширения;
* исследование понятий выбора и ответственности как факто­ров активной жизненной позиции.

*Структура и логика программы.* Основные блоки программы:

* Введение понятий «роль», «виды ролей», «ролевые ограниче­ния», «ролевые конфликты».
* Ролевые стереотипы, плюсы и минусы стереотипного поведе­ния в ситуациях межличностного взаимодействия.
* Индивидуальный ролевой репертуар, его ресурсы и ограниче­ния, возможности развития.
* Ответственность за выбор и принятие роли.
* В первый день работы вводятся основные «рабочие понятия» — «роль», «ролевые ограничения», «ролевые конфликты». Это специальные психологические термины, но дальнейшая работа облегчается, если участники понимают, что за ними стоит, и анализируют свое поведение и проявления других участни­ков, используя термины применительно к происходящему в группе.
* Во второй день идет работа с блоком «ролевые стереотипы», затем следует обращение к модулю индивидуального ролевого репертуара участников.
* В третий день продолжается работа над блоком индивидуаль­ных ресурсов и ограничений ролевого репертуара, а во второй половине дня обращение к феномену ответственности служит содержательным итогом программы.

Формы и методы работы: ролевые игры, групповая дискуссия, психогимнастики, мини-лекции, упражнения на развитие гибкости и спонтанности.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

*Задачи:*

* знакомство, создание атмосферы;
* обсуждение целей программы и соотнесение их с ожидания­ми участников;
* введение понятия «роль» как основного рабочего инструмен­та программы.

Мы уже говорили выше о специфике мотивации участников тренинга выше о специфике мотивации участников тренинга в подростковой группе. В связи с эти важно уделить особое внимание созданию атмосферы раскрепощенности, доброжелательности, с первых минут занятии. Хорошо помогают двигательных психогимнастики, игры, не требующие глубокой проработки, значительной степени открытости, с минимальными шансами для участников оказаться неуспешными.

После знакомства, достижения договоренности о правилах ра­боты обсуждения целей, опасений и ожиданий участников можно переходить к содержательной части работы.

В программе «Расширение ролевого репертуара» понятие роли является рабочим. Мы не приветствуем в тренингах с подростками обильное использование терминологии, хотя небольшие вкрапле­ния теории могут рассматриваться как самостоятельный методиче­ский прием. Рассказанные в доступной форме с обращением к ре­альным фактам, наблюдаемым в групповой работе, психологические факты или даже теории помогают членам группы лучше понять себя, найти объяснение своим или наблюдаемым поступкам. При этом «отвлеченное» теоретическое знание иногда подростку легче при­нять и самостоятельно «примерить» к своим переживаниям или мыслям, чем прямое указание на то или иное поведенческое прояв­ление. В данном же случае введение понятия «роль» является необ­ходимым, так как далее на этом строится дальнейшая работа.

Мы вводим понятие «роль», исходя из составления участниками перечня жизненных событий (ситуаций), в которые они включены в своей жизни. Участникам предлагается составить перечень собы­тий, происходящих в их жизни, просто обозначив («Урок», «Ссора с родителями», «Первое свидание», «Поездка в транспорте»). Работа ведется с тем списком, который «родился» в конкретной группе. Количество указанных ситуаций обычно колеблется от 20 до 30. За­тем происходит обсуждение и выяснение — кем являются (как на­зываются) люди, которые участвуют в этих ситуациях (учитель, уче­ник, друг> пассажир), что, собственно, приводит к понятию «роль». Такая процедура позволяет сразу понять участникам, что все они в Разные моменты своей жизни оказываются носителями («исполни­телями») разных ролей (пример перечня ситуаций и ролей приве­ди в приложении).

Важным моментом является разграничение социальных и межлич­ностных ролей. Хорошо стимулировать познавательную активность членов группы, чтобы кто-то из ребят сам сделал вывод о разнице между этими видами ролей. Принципиально, чтобы участники усвоили, что социальные роли более формальны, мы менее вольны и свободны в их выборе («Ребенок не может сразу стать взрослым»). Меж­личностные же роли мы приобретаем в зависимости от того, как проявляем себя, какие черты своего характера демонстрируем. Рабо­чий лист с перечнем ролей и ситуаций остается наглядным пособие для всей будущей работы, к нему можно обращаться в дальнейшем.

На следующем этапе участникам предоставляется возможность «попробовать» себя в различных ролях, соотнести свои особенности и ресурсы с требованиями той или иной роли. Эти цели достигаются посредством ролевых игр в форме социодрамы. Сюжеты для игр пред­лагаются обыденные и привычные: «Гости», где кому-то достается роль «хозяина», а кому-то «гостей»; «Вагон метро», где все становят­ся «пассажирами». Использование проигрывания ситуаций на дан­ном этапе программы отличается от традиционных ролевых игр в тре­нинге. Мы не оцениваем и не обсуждаем успешность участников, но просто обращаем внимание на конкретные поведенческие проявле­ния, ассоциирующиеся с разнообразными ролями. Важно показать, что разные «гости» проявляют себя по-разному и все, оставаясь «пас­сажирами», выступают носителями разных неформальных ролей. Можно предложить участникам попытаться побыть в роли, не свой­ственной им обычно, обсудить, как они при этом себя чувствовали.

Итогом первого дня работы становится *вывод.* Наша жизнь со­стоит из множества конкретных ситуаций взаимодействия с други­ми людьми. В разных ситуациях мы выполняем различные роли. Некоторые из них более формальны и заданы внешними обстоя­тельствами, в них важно усвоить правила и нормы. В межличност­ных ролях мы более свободны, они в большей степени связаны с личностными особенностями, их труднее описать и задать опреде­ленные границы, но они в большей степени сказываются на наших чувствах и отношениях с другими людьми.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

*Задачи:*

• введение понятия «ролевой стереотип», осознание собствен­ных стереотипов, исследование ограничений и преимуществ стереотипного ролевого поведения; развитие навыков гибкости в общении; исследование ресурсов и ограничений собственного ролевого поведения.

Работа во второй тренинговый день является в большей степени ориентированной на *самопознание,* в контексте нашей программы — исследование собственного ролевого потенциала, его ресурсы и дефициты, требующие развития. Важная задача — предоставление подросткам возможности попробовать свои силы, пусть в игровых, но максимально приближенных к реальным и актуальных для них ситуациях.

*Первый модуль* — «Ролевые стереотипы». На этом этапе вводится понятие «стереотип», обсуждается его амбивалентность. Участники обычно сами приходят к выводу о плюсах и минусах стереотипов в нашей жизни. Введение понятия «стереотип» происходит с исполь­зованием разных модальностей, на уровне психогимнастик — нуж­но невербально изобразить профессии и социальные роли («Мили­ционер», «Врач», «Агрессор», «Учитель»...), игровых упражнений — требуется назвать первое, что приходит в голову («Русский поэт», «Город», «Цифра», «Часть лица»). Важно, чтобы это проходило в игровой, занимательной форме.

Затем можно обратиться к наиболее актуальным, привычным для ребят стереотипам. Мы используем одни из самых «эмоционально-нагруженных» для подростков — «Ребенок—Взрослый», «Девушка-Юноша». После обсуждения содержания этих стереотипов ребятам предлагается принять участие в ряде ролевых игр, участниками ко­торых являются носители вышеуказанных стереотипов. Это ситуа­ции разговора о чем-либо Родителя и Ребенка (просьба, отказ в просьбе, конфликт), ситуации, моделирующие отношения полов (знакомство юноши с девушкой, свидание).

При проигрывании ситуаций обычно используется *видеотехни­ка.* В тренингах с подростками видеозапись имеет особое, несколь­ко отличное от работы со взрослой группой, значение. С одной сто­роны, надо быть готовым к тому, что подростки не всегда готовы тщательно и подробно анализировать видеозапись, как это происходит в группах взрослых людей. С другой стороны, видеозапись является важным материализованным источником обратной связи, что в тренинге для подростков, учитывая особенности возраста, — сквозная задача, независимо от программы.

Выбор участников для ролевых игр — важный и тонкий методический вопрос. Большинство подростков обычно очень активно и с желанием участвуют в ролевых играх. Но если участник отказыва­ется, ни в коем случае не стоит его «вытаскивать» насильно. Тренер должен быть максимально внимателен при выборе участников дляролевых игр. Во-первых, по возможности, важно дать шанс проиг­рать ситуацию всем желающим, это важно для мотивации. Во-вто­рых, не забыть включить тех ребят, кому может не хватить смелости вызваться самому, а если это будет заданием, подросток вполне спра­вится и, возможно, это станет для него ценным опытом, а для кого-то испытанием себя. Но особенно важно не ошибиться в выборе партнеров. Подростки еще не всегда способны оценить свои силы вызваться для участия и «провалиться». Например, в ситуации зна­комства девушка откажет, а для мальчика-подростка это может стать значимым ударом. Если ролевые игры проходят в парах, важно «сба­лансировать» их состав — более сильным, уверенным, коммуника­тивно успешным надо и партнеров подбирать таких же. А для менее уверенных, застенчивых ребят очень ценным может оказаться опыт взаимодействия с более ярким сверстником, но способным оказать поддержку.

Обсуждение ролевых ситуаций проходит с точки зрения стерео­типности проявленного поведения и обсуждения его успешности. Если видна готовность группы справиться с более сложными зада­ниями, можно предложить «провокационные», нестандартные си­туации — Девушка знакомится с Юношей.

Основной вывод по итогам модуля работы со стереотипами — последние не плохи, не хороши, важно их осознавать и быть гото­вым и способным вести себя стереотипно или выходить за привыч­ные рамки, если этого требует ситуация.

*Вторая задача* — обращение к самопознанию. Работа на этом этапе возможна лишь тогда, когда в группе сформировался опреде­ленный уровень доверия, есть ощущение безопасности и участни­ки, каждый в своем диапазоне, готовы проявлять открытость и ис­кренность. Модуль, посвященный самопознанию, включает ряд упражнений, требующих рефлексии — «Биржа качеств», визуали­зация «Разговор с субличностями», «Монолог от лица предмета» (6, 8,10,9).

Основной итог работы с модулем самопознания — расширение участниками представлений о себе, своих ресурсах и ограничениях, соотнесение собственного видения с сигналами, которые улавлива­ют партнеры по общению.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

*Задачи:*

• осознание ответственности за собственный ролевой реперту­ар и жизненные выборы;

• итоговая обратная связь.

Работа с *ответственностью* — один из самых сложных моментов в процессе психологического обучения подростков. Наш опыт говорит о том, что понятие ответственности носит для подростков часто декларативный характер, они с готовностью произносят тер­мин, объясняют и обсуждают проблему ответственности. Однако далеко не всегда готовы проявить ответственность в реальных жиз­ненных выборах и поступках.

В контексте нашей программы происходит обсуждение приня­тия ответственности за свой ролевой потенциал как способности осознавать и учитывать ролевые ограничения там, где это необхо­димо, прогнозировать последствия своих поступков при выходе за рамки привычных ролей.

Первым шагом при работе с ответственностью является упраж­нение «Фильм о моей жизни», который естественно завершает блок упражнений, направленных на рефлексию своего опыта и самопознание и в то же время становится своеобразным мости­ком к обсуждению проблемы ответственности. Ключевой вопрос в обсуждении «Фильмов», которые описали участники: «Кто яв­ляется режиссером и автором сценария фильма?» Далеко не все­гда подростки ставят на эти позиции себя, кто-то родителей, кто-то вообще популярных режиссеров. Однако этот вопрос всегда становится началом довольно бурной дискуссии: «Кто же, кроме тебя, может быть режиссером твоей жизни?», а следовательно, отвечает за нее.

Дальнейшее обсуждение проблемы ответственности проводится на основании широко известного упражнения «Поводырь», кото­рое дает участникам повод задуматься о доверии, которое испыты­вают к ним другие люди, взвесить свои силы и степень готовности принимать ответственность за других или передавать ее.

Заключительным этапом содержательной части программы становится ролевая игра, в которой участникам предлагается «вызов» — принять ответственность за выбранные роли и успешно исполнить их. Для этой ролевой игры приглашаются только желающие, готовые к «испытанию».

На этапе итоговой обратной связи в тренингах с подростками на наш взгляд, целесообразно проводить некую «Проверку» усвоенного, обратившись к вопросу о том, что конструктивного, полезно го, нового вынесли участники из содержания программы. Это может быть *шеринг,* где участникам предлагается обозначить самое трудное, самое полезное и самое интересное в программе. Возмо­жен вариант, когда ребятам предлагается написать ответы на эти же вопросы на едином общем плакате. Последней процедурой програм­мы становится личностная обратная связь участников друг с дру­гом, где, безусловно, акцент ставится на ресурсах, положительных качествах, которые помогут в дальнейшем.

В случае успешного проведения программы тренинга подростки получают новую информацию о себе, своих психологических зако­номерностях, которые могут помочь в жизни, но самое главное — оказываются готовыми ставить новые вопросы и самостоятельно искать на них ответы.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Байярд Р., Байярд Д.* Ваш беспокойный подросток. М.: Просвещение, 1991.
2. *Березников А. А.* Обратная связь в групповой работе с подростками // Журнал практического психолога. 1999. № 3
3. *Зимбардо Ф.* Застенчивость. М.: Педагогика, 1991.
4. *Кле М.* Психология подростка. М.: Педагогика, 1991.
5. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
6. *Лидерс А. Г.* Психологический тренинг с подростками. М.: Academia, 2001.
7. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С. В. Кривцовой. М.: Гене­зис, 1997.
8. *Прихожан А. М.* Психология неудачника. М.: ТЦ «Сфера», 2001.
9. *Рейнуотер Дж.* Это в ваших силах. М.: Прогресс, 1993.

10*. Фопель К.* Как научить детей сотрудничать. Ч. 1, 2, 3. М.: Генезис, 1998.

11. *Эриксон Э.* Детство и общество. СПб.: ИТД «Летний сад», 2000.

12. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

13. *Яничева Т. Г.* Специфика тренерской позиции в групповой работе с под­ростками // Журнал практического психолога. 1998. № 2.

**Глава 15**

**ТРЕНИНГ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ**

Цели и ценности, которые реализует человек, в значительной мере определяются социальной средой и группой, где он учился об­щению и взаимодействию с окружающими, где сформировалась его личность, где он вырабатывал свое мировоззрение. Такой группой — эталонной и наиболее значимой для человека — является семья. Именно в семье, при взаимодействии с родителями и близкими людьми, ребенок впервые овладевает правилами и нормами обще­ния, что способствует его адаптации в широкой социальной сфере. В дальнейшем господствующие в семье стиль воспитания, мировоз­зрение и идеалы в большинстве своем являются для ребенка теми ориентирами, которые формируют его будущие стремления и цен­ности, остающиеся зачастую основой образцов поведения и для взрослого человека (3).

Процесс личностной самореализации и саморазвития может быть искажен или ограничен вследствие нарушений взаимодействия и об­щения со значимыми другими, в первую очередь с родителями (16). Ведь именно отношения и связь с родителями составляют необходи­мое условие личностного развития. «Какая жизнь ожидает ребенка, будет ли он счастливым или несчастливым, станет ли он победителем или неудачником, зависит от того, какой сценарий — с хорошим или с плохим концом — передали ему родители» (3). Одним из элементов жизненного сценария является стиль воспитания. Стиль воспитания складывается надолго — на всю жизнь. Он воспроизводится в семьях детей в различных ситуациях и от повторения становится прочнее. Поведение родителей, как правило, формируется их собственным воспитанием. Со своим ребенком они часто обращаются так, как в свое время обращались с ними их родители. В других случаях родители критикуют то воспитание, которое получили сами и говорят: «Моему ребенку должно быть лучше, чем мне» (17). Неуверенные в себе родители воспитывают ребенка в соответствии имеющимися в данный момент установками, информацией и настроениями.

Большинство родителей не осознают свой стиль воспитания, а также стиль воспитания, принятый в их родительской семье. Ана­лиз семейных ситуаций в группе помогает участникам групповых занятий взглянуть на себя со стороны, «глазами других», и тем са­мым объективизировать свое поведение (14). После этого участни­ки групповых занятий начинают понимать собственные стереоти­пы воспитания, которые не являются результатом их осознанного выбора, а передаются «по наследству» от своих родителей либо яв­ляются следствием представлений о семейных отношениях, полу­ченных из близкого социального окружения, средств массовой ком­муникации и информации (3). Осознание стереотипов собственного воспитания позволяет родителям глубже узнать самих себя, преодо­леть привычные стили реагирования.

Для эффективного взаимодействия родителей и детей необходима психологическая готовность взрослых к свободному и ответственному поведению детей, которая имеет несколько составляющих. Во-первых, это внутренняя личностная свобода самих взрослых и их собственная интернальная позиция по отношению к жизни. Во-вторых, это знание психологических особенностей детей. В-третьих, это овладение конк­ретными психологическими навыками общения с детьми, причем та­кими навыками, которые позволяют взрослым полно и свободно вы­ражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психологическими особенностями и, в конечном счете, делать отношения с детьми искренними и открытыми.

Программа тренинга *«Эффективное взаимодействие детей и ро­дителей»* рассчитана на родителей с детьми школьного возраста. Упражнения подбираются в соответствии с возрастом детей. Про­грамма предполагает проведение занятий с периодичностью 1-2 раза в неделю. Курс начинается с восьми занятий для родителей. Про­должительность занятий с родителями 4-4,5 часа. Следующую часть курса составляют шесть занятий с детьми продолжительностью 1,5 часа. Параллельно с проведением занятий для детей проводятся групповые и индивидуальные консультации для родителей. По окончании курса занятий для детей проводятся два совместных занятия (для родителей и детей), продолжительность совместных занятий 2,5 часа.Завершает курс заключительное занятие для родителей. В группу может входить от 8 до 12 родителей с детьми.

*Цель программы* — оптимизация коммуникации и межличностных отношений между ребенком и его родителями, между ребенком и окружающими его людьми, а также личностное развитие ро­лей и детей. Для достижения цели в процессе проведения занятий решаются следующие *задачи:*

•осознание родителями своего стиля воспитания;

* преодоление привычных стилей реагирования;
* расширение поведенческого репертуара во взаимодействии с детьми и другими людьми;
* улучшение понимания своего ребенка и своих взаимоотноше­ний с ним;
* формирование навыков сотрудничества с детьми;
* расширение репертуара форм самовыражения ребенка;
* развитие способности эмоциональной саморегуляции ребен­ка за счет осознания им своих эмоций, чувств и переживаний;

• повышение степени принятия ребенком самого себя и других людей.  
Разработанная нами программа построена на принципах адлерианской терапии и включает в себя бихевиоральные, когнитивные, телесно-ориентированные, игровые техники, а также сказкотерапию. При составлении программы использовались элементы про­граммы Т. Гордона (5).

Работа по программе начинается с занятий для родителей, так как именно родители являются ведущим звеном в детско - родительской системе и именно от них в наибольшей степени зависит ха­рактер взаимоотношений в семье. Первый этап групповых заня­тий центрирован на личности родителя. Работа начинается с исследования их жизненного стиля, осознания этого стиля и из­менения нежелательных паттернов поведения, расширения поведенческого репертуара. На этом этапе используется метод адлерианской терапии «анализ ранних воспоминаний» (16). Второй этап групповых занятий с родителями сосредоточен на личности ребенка. На этом этапе родители знакомятся с психологическими осо­бенностями детей, закономерностями их психического развития. Третий этап групповых занятий с родителями касается взаимоотношений с ребенком. Здесь родители обучаются способам равноправного общения с детьми (на этом этапе активно используются элементы программы Т. Гордона) (5).

После занятий с родителями проводится цикл занятий для детей. На этом этапе проходит работа с эмоциями, личностными убеждениями детей, развиваются коммуникативные навыки (7, 12, 18).

Далее следуют совместные занятия родителей с детьми. На этом этапе развиваются навыки сотрудничества, осознаются стили взаи­модействия с детьми, развиваются творческие способности.

Завершает цикл заключительное занятие для родителей, где про­водится подведение итогов групповых занятий. Участники получа­ют рекомендации по дальнейшему улучшению взаимоотношений с детьми.

При проведении занятий применяются такие техники группо­вой работы, как психогимнастические упражнения (9), ролевые игры, игры-драматизации, рисование, подвижные игры (11), груп­повые дискуссии (10), сказкотерапевтические техники (6, 7). Важ­ную роль играет видеосъемка занятий с последующим просмотром видеоматериала и его обсуждением.

Перед началом групповых занятий и по их завершении прово­дится психодиагностическое обследование участников групповых занятий (родителей и детей). Для этого применяются следующие методики: биографический опросник (BIV, см. приложение), про­ективные методики «Цветок», «Дерево» Коха для родителей (13); методика «Моя семья», «Семейный тест отношений» (10, см. при­ложение), методика «Цветок» для детей (2). Кроме того, на каждом занятии проводится диагностика состояния детей с помощью цве­тового теста Люшера.

**ЦИКЛ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ**

**Занятие первое**

**Цель.** Создание климата психологической безопасности, озна­комление родителей с основными принципами проводимых заня­тий (14), выяснение ожиданий и опасений родителей, общая ори­ентация в проблемах родителей.

С целью ознакомления родителей с основными принципами про­водимых занятий ведущие информируют участников с целями, задачами и теоретическими принципами, на основании которых строится работа группы, оговаривается регламент работы. Ведущие знакомят участников с формами групповой работы, которые будут использоваться в ходе тренинга, освещаются основные темы занятий. Для эффективной работы в группе и создания климата психологической безопасности необходимо, чтобы обстановка была дружественной, контролируемой. В такой обстановке человек чувствует себя прини­мающим других и принимаемым другими, доверяющим им и внуша­ющим доверие, заботящимся и окруженным заботой, оказывающим помощь и получающим ее. Только тогда участники группы могут усваивать новые навыки, экспериментировать с различными стиля­ми поведения и получать опыт «проверки реалий» на партнерах. Ощу­щение личностного комфорта позволяет всем, даже самым неуверен­ным членам группы, чувствовать себя спокойно, ощущая поддержку и зная, что такие же проблемы есть и у других. Для создания друже­ственной, комфортной обстановки необходимо выработать правила групповой работы. Ведущие группы обращают внимание на необхо­димость включенности в работу всех участников и на характер пра­вил, принимаемых каждым участником. В начале занятий участники еще не знают друг друга, поэтому для налаживания контакта и запо­минания имен возможны различные игры «в имена». Это могут быть игры с мячом, ритмичные упражнения (9).

Для общей ориентации в проблемах родителей проводится их опрос. Участники групповых занятий рассказывают о волнующих их проблемах во взаимоотношениях с детьми, о том, что они хотели бы изменить, какими они хотели бы видеть свои отношения с деть­ми и в семье. С этой же целью проводится психодиагностическое упражнение «Цветок», где родители изображают и описывают сво­их детей посредством образа цветка (2). Описывая своего ребенка, изображенного в виде цветка, родители имеют возможность взгля­нуть на него «другими глазами», осознать свою роль в формирова­нии существующего стиля взаимодействия с ребенком.

Неотъемлемой частью групповой работы является выполнение домашнего задания (10). Таким образом исследование отношений получает свое продолжение в семьях участников групповых занятий. Это повышает мотивацию участников группы, а также стимулирует возникновение заинтересованности детей в предстоящих занятиях.

Каждое занятие заканчивается оценкой участниками групповых занятий своих впечатлений и чувств от проделанной работы, а также удовлетворенности его результатами.

**Занятие второе**

**Цель.** Исследование жизненного стиля родителя (3), осознании этого стиля, понимание значения детско-родительских отношений а также выявление основных причин трудностей во взаимодействии взрослых и детей.

Все занятия начинаются с оказания поддержки каждому родите­лю, повышения его самооценки. Участники группы рассказывают о чувствах, с которыми они пришли в группу, о позитивных измене­ниях, произошедших за период времени между занятиями.

Так как участники группы еще не успели хорошо запомнить имена друг друга, целесообразно провести психогимнастическое упражне­ние «Брось мяч, назови имя». Такого рода упражнения проводятся и на других занятиях. Они позволяют активизировать коммуника­цию, повысить работоспособность группы (9).

Далее проводится обсуждение домашнего задания, выполненного участниками. С целью осознания и исследования жизненного сти­ля личности родителя используется метод анализа ранних воспоминаний (16). Здесь используется метод визуализации ранних воспо­минаний. Визуализация начинается с основных релаксационных упражнений: «Закройте глаза, глубоко вдохните несколько раз...» При этом используется релаксационная музыка. Каждый участник рассказывает о своем раннем воспоминании, о пережитых чувствах. Проводится анализ ранних воспоминаний участников. В ходе этого анализа участники имеют возможность осознать стиль воспитания в родительской семье, связь его со стилем воспитания в своей се­мье, осознать собственный жизненный стиль.

Неотъемлемой частью каждого занятия является информационная часть. Содержание информационной части определяется основными задачами занятия. На этом занятии рассматриваются такие понятия, как жизненный сценарий, стиль воспитания, преемственность стиля воспитания, «родительские послания» (3), функции отца, матери.

**Занятие третье**

**Цель.** Осознание родителями стиля взаимодействия с ребенком, не­обходимости воспитания ответственности и самостоятельности у детей.

Для осознания родителями своего стиля взаимодействия с ребен­ком проводится психогимнастическое упражнение «Слепой и по­водырь». После его обсуждения ведущие знакомят группу с тремя стадиями ответственности родителей за своего ребенка (по теории К. Роджерса) (8). Первая стадия — ответственность абсолютная, все время. Вторая стадия — родители начинают «передавать» «нет» своему ребенку, потому что у него уже пробуждается способность отделять то, что запрещается, от того, что позволяется. Взрослые еще не пытаются апеллировать к моральным «хорошо» и «плохо», а просто дают ребенку знать об опасностях, от которых и защищают его. Третья стадия — родители приходят к взаимопониманию с ребенком, предлагая объяснения.

Далее ведущий рассказывает и выдает на руки схему этапов психосоциального развития по Э. Эриксону (8). Родители имеют возможность отследить, на каком этапе психосоциального разви­тия находятся их дети и насколько стиль взаимодействия способ­ствует или не способствует решению ими возрастных задач. В кругу происходит обсуждение этой темы, во время которого взрослые при­ходят к выводу о необходимости развития самостоятельности детей. Обсуждается процесс постепенной передачи прав и ответственнос­ти ребенку по мере его готовности действовать независимо от роди­телей, о развитии способности ребенка принимать решения само­стоятельно, об ответственности родителей за самих себя.

С целью осознания необходимости постепенного предоставле­ния самостоятельности ребенку участники занятий выполняют пси­хогимнастическое упражнение «Кенгуру» (18). В ходе обсуждения упражнения затрагиваются такие вопросы, как осознание готовно­сти либо неготовности родителей предоставить ребенку самостоя­тельность и ответственность, преимущества отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком.

Далее проводится упражнение, позволяющее родителям осознать Уникальность и неповторимость своего ребенка и выработать спо­собы развития его самостоятельности (15). Родителям выдается листок с примерным перечнем того, что должны делать дети по об­служиванию себя и близких (см. приложение). Теме развития само­стоятельности и ответственности детей посвящено и домашнее за­дание для родителей.

**Занятие четвертое**

**Цель.** Знакомство родителей с понятием «принятие» ребенка, особенностями «принимающего» и «непринимающего» поведения; определение «языка принятия» и «языка непринятия» (4).

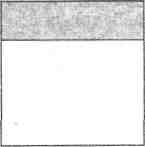
Для осознания стиля взаимодействия родителей с другими людьми проводится психогимнастическое упражнение «Тропинка над пропастью». Затем ведущие знакомят участников с понятиями «принятие» и «непринятие» ребенка, рассказывают о «зонах принятия», об относительно «принимающем» родителе, о том, от каких ситуаций, свойств родителя и личностных качеств ребенка зависит изме­нение соотношения «зон принятия» и «непринятия» (5). В ходе групповой дискуссии с родителями выделяются те факторы, от которые зависит принятие или, наоборот, непринятие ребенка. Ведущие об­суждают с участниками группы, что значит «язык принятия» и «язык непринятия», рассказывают о том, что означают следующие поня­тия: оценка поступка, временный язык и постоянный язык, невер­бальные проявления «языка принятия и непринятия».

«Принятие» или «непринятие» ребенка родителями является од­ним из основных условий формирования таких взаимоотношений, при которых ребенок может свободно развиваться, в полной мере реализовать свои потенциальные способности. Ведущие показыва­ют участникам группового занятия схематическое изображение «зон принятия» и «непринятия» действий ребенка (рис. 7-11).



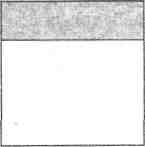
**Рис.** 7. Абсолютно «принимающие» родители

На рис. 7 изображены все потенциально возможные поступки ребенка — все, что он только может сказать или сделать. Родитель, принимающий все проявления своего ребенка, является «абсолют­но принимающим» родителем (в жизни «абсолютно принимающих» родителей не бывает).



**Рис.** 8. Относительно «принимающие» родители

На рис. 8 изображено такое соотношение «зоны принятия» (сверху) и «зоны непринятия» (снизу), когда родители принимают практически любое поведение своего ребенка и, соответственно, довольно часто испытывают к нему теплые и снисходительные чувства (относительно «принимающие» родители).



**Рис.** 9. Относительно «непринимающие» родители

На рис. 9 изображено такое соотношение «зоны принятия» (сверху) и «зоны непринятия» (снизу), когда родители не принима­ют большинство поступков своих детей и, соответственно, доволь­но редко испытывают к ним теплые и снисходительные чувства (от­носительно «непринимающие» родители).



**Рис.** 10. Ситуативно «принимающие/непринимающие» родители

Рис. 10 изображает такое соотношение «зоны принятия» и «зоны непринятия», когда родителя нельзя с достаточной определенностью отнести к какому-либо типу. Соотношение «зон принятия» и «не­принятия» может меняться в зависимости от разных условий (на­пример, присутствия других людей, настроения родителя и т. д.



**Рис.** 11. «Неискренне принимающие» родители

На рис. 11 изображена ситуация, когда родители делают вид, будто принимают большую часть поступков своих детей, но это означает лишь то, что они хотят казаться добрыми, а значит, их одобрение в определенной степени неискренне. Они скрывают свое непринятие за внешней снисходительностью. Однако как бы взрослый ни пытался скрыть свое раздражение или гнев, он неизбежен выдаст себя одним из «невербальных сообщений» (например, насупленные брови, особый тон голоса, определенная поза, напряженность лицевых мышц). В такие моменты ребенок прекрасно пони­мает, что родителям не нравится, как он себя ведет. Если родители часто демонстрируют «неискреннее принятие», то детям может на­чать казаться, что их не любят. Это заставит их постоянно быть на­стороже, испытывать чувство неуверенности. Дети начинают сомне­ваться в искренности своих родителей, не доверяют им. Поэтому стараясь быть терпимыми даже к такому поведению детей, которое им не нравится, родители наносят серьезный ущерб своим взаимо­отношениям с детьми и в конечном счете вредят их душевному здо­ровью. Родителям не следует пытаться расширять свою «зону при­нятия» до неприемлемых для них самих размеров. Гораздо важнее делать свои отношения с детьми искренними и открытыми (5).

Это занятие наиболее актуально для родителей, чье состояние характеризуют соотношения «зон принятия» и «непринятия», изоб­раженные на рис. 9—11.

Для того чтобы участники групповых занятий могли осознать, в каких ситуациях их «принимали» или «не принимали» родители, отследить чувства, испытываемые ими в ситуациях «принятия» и «непринятия» родителями, проводится упражнение «Случай из дет­ства». Группа делится на подгруппы по 3 человека. Каждый участ­ник подгруппы поочередно рассказывает о своих воспоминаниях в течение 5 минут, двое других участников в это время выступают в качестве внимательных слушателей.

После упражнения обсуждаются следующие моменты: являлись ли родители участников занятий «относительно принимающими» или «относительно непринимающими» родителями; являются ли сами участники занятий «относительно принимающими» или «от­носительно непринимающими» родителями; каким образом участ­ники занятий выражают «принятие» и «непринятие» своих детей.

При проведении *последующих занятий (пятого, шестого и седь­мого)* в основном используются теоретические подходы и практи­ческие техники из программы Т. Гордона «Повышение родительской эффективности» (5). Эти занятия посвящены проблемам родителей «Я-»,«Ты - высказывания»), проблемам детей с точки зрения родитлей (активное слушание как способ решения проблем детей), кон­фликтам, способам выхода из конфликтных ситуаций (знакомство шестью шагами беспроигрышного метода разрешения конфликта). Наряду с техниками, предлагаемыми Т. Гордоном, проводятся психогимнастические, телесно-ориентированные упражнения, а также групповые дискуссии, что позволяет родителям лучше осо­знать стиль своего поведения в проблемных ситуациях, проанали­зировать свои чувства, повысить уверенность в себе.

Ведущие рассказывают о необходимости применять различные техники общения в зависимости от того, «принадлежит» ли труд­ность в общении большей частью ребенку или родителю. Если ре­бенок создает проблему родителю, то она «принадлежит» родите­лю. Если же ребенок создает трудности самому себе, то они «принадлежат» ребенку. Для эффективного решения проблем в об­щении с детьми необходимо научиться определять, кому же они «принадлежат» — родителю или ребенку. Ведущие учат родителей определять «принадлежность» проблемы. Это происходит в ходе ролевых игр, где роли детей и взрослых поочередно играют участ­ники групповых занятий. При этом они должны учитывать — кого в наибольшей степени эмоционально затрагивает проблема. Если проблема эмоционально затрагивает родителя, то наиболее эффек­тивно будет применение такой техники, как «Я - высказывание»; если ребенка, то родителям предлагается использовать технику «Актив­ного слушания». Родители учатся правильно распознавать свои чув­ства для выбора соответствующей техники общения.

В ходе занятий информационная часть сочетается с практиче­ским освоением навыков эффективной коммуникации, которые отрабатываются на примере конкретных проблемных ситуаций, предложенных участниками тренинга. После отработки навыков «Я - высказывания» и «Активного слушания», родители осваивают беспроигрышный метод разрешения конфликтных ситуаций, осно­вой которого и являются эти навыки (см. приложение).

Первый этап групповых занятий для родителей заканчивается *восьмым* занятием, посвященным дисциплине, поощрению и нака­занию. Целью этого занятия является осознание родителями важ­ности формирования у детей позитивных норм поведения, знаком­ство с принципами использования поощрения и наказания. Только °своив новые техники общения, научившись учитывать эмоции и потребности как ребенка, так и собственные, родители могут успещ но наладить дисциплину. Этим занятием целесообразно заверщИт цикл занятий для взрослых.

Ведущие рассказывают о важности формировании у детей опре­деленных правил поведения внутри семьи и безусловного выпол­нения предъявляемых требований, о значении дисциплины дляэмоционального комфорта детей. Далее участники групповых за­нятий делятся на подгруппы, в которых каждый участник расска­зывает о нормах поведения, предъявляемых своему ребенку. Со­ставляются списки общих норм поведения, и отмечаются различия в представлениях о приемлемом и неприемлемом поведении де­тей. Затем в круге обсуждаются совпадения и различия во взглядах родителей на необходимость формирования определенных правил поведения.

Для лучшего понимания родителями негативного влияния по­стоянного применения наказаний выполняется психогимнастиче­ское упражнение «Родитель и ребенок» (19). Участники поочередно играют роль наказывающего родителя и его ребенка, обращая при этом внимание на свои чувства во время выполнения упражнения. Ведущие знакомят участников с основными функциями поощрения и наказания. Обсуждается значимость наказания для ребенка, воз­можность применения физических наказаний, а также участие ребенка в вопросах выбора поощрений и наказаний. Особое внима­ние уделяется предпочтению использования поощрений в воспита­тельном процессе (4).

После этого проводится упражнение, позволяющее родителям осознать важность воздействия на детей с помощью поощрений и наград. Один из участников групповых занятий предлагает конкрет­ную ситуацию нежелательного поведения своего ребенка, осталь­ные — свои варианты способов его изменения с помощью поощре­ний и наказаний. Упражнение обсуждается в кругу.

В заключение проводится упражнение «Комплименты» (11). Один родитель выходит вперед, поворачивается спиной к группе, все остальные родители выстраиваются в шеренгу позади него. Все по очереди говорят комплимент стоящему впереди участнику. Зада­ча водящего — угадать, кто сказал комплимент, и принять этот ком­плимент с благодарностью. Комплименты должны получить все участники групповых занятий — это позволяет участникам осознать чувства, возникающие у них при высказывании комплиментов дру­гому человеку и при принятии их от других людей.

Первая часть групповых занятий для родителей завершается заполнением ими анкеты, которая позволяет проанализировать результаты и при необходим­ей (см. приложение).

**ЦИКЛ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ**

Этот этап посвящен работе с эмоциями, личностными убежде­ниями детей, развитию их коммуникативных навыков.

**Занятие первое**

**Цель.** Знакомство детей друг с другом, выявление их ценност­ных ориентации, самооценки.

Для знакомства детей друг с другом и осознания ими значимости своего имени, а также чувства причастности к истории семьи, по­вышения самооценки используется упражнение «Мое имя», в ходе которого дети рассказывают об истории своего имени (как проис­ходил процесс выбора имени, почему выбрали именно его и т. д.) (1). Далее проводится игра с мячом «Давайте познакомимся», со­здающая положительный эмоциональный настрой у детей и позво­ляющая детям лучше запомнить имена друг друга (1).

Следующее упражнение «Путешествие по сказочному лесу» от­носится к сказкотерапевтическим (6, 7), оно развивает творческое воображение, самоконтроль. Упражнение выполняется под музыку. Дети вслед за ведущим «путешествуют по сказочному лесу», прохо­дят по «заколдованной дорожке», «переходят через реку», через за­росли, встречаются со сказочными персонажами и оказываются на волшебной поляне. Здесь каждый из детей ассоциирует себя с ка­ким-либо явлением природы, тем самым отражая свои личностные особенности.

Завершает это занятие диагностическое упражнение «Я — цве­ток», в ходе которого каждый ребенок изображает и описывает себя в виде цветка. После того как все дети расскажут о своем цветке, ведущий просит прикрепить рисунок на «волшебное дерево». Осо­бенности рисунка и место его прикрепления — важный диагности­ческий материал для психолога. После этого выполняется ритуал прощания, выбранный детьми.

**Занятие второе**

**Цель.** Формирование положительной «Я - концепции» и полого, тельной концепции другого человека.

Занятие начинается со сказки «Гусь», которую рассказывают ведущие и обсуждают с детьми (1). В ходе занятия выполняются такие упражнения, как «Рубка дров», «Кто я?», «Угадай, о ком говорим?» «Дракон», «Герой дня» (19). В результате дети учатся обращать вни­мание на свои достижения, понимать, что успех является результа­том приложения их личных усилий, осознают важность своей ин­дивидуальности, самопринятия и самоуважения.

**Занятия третье, четвертое и пятое**

**Цель.** Работа с эмоциональной сферой.

Детей знакомят с различными чувствами, как положительными, так и отрицательными. Ведущие рассказывают о важности и значении чувств в жизни человека. При ознакомлении детей с чувствами рас­сматриваются различные ситуации их возникновения. Дети учатся понимать и принимать свои чувства и чувства других людей, адекватно выражать свои чувства и управлять ими. Рассматриваются такие чув­ства, как страх, злость, обида и радость. На этих занятиях проводятся сказкотерапевтические упражнения (сказки о чувствах, 6, 7) арт - терапевтические упражнения (рисование кистью, пальцами, 2), психогим­настические упражнения (9, 18), групповые дискуссии. В результате у детей складываются представления о мире собственных эмоций и эмоциях других людей, их мимических, пантомимических и жестовых проявлениях, а также развивается умение определять эмоциональное состояние другого человека по этим признакам.

**Занятие шестое (завершающее)**

**Цель.** Совершенствование навыков коммуникации детей со свер­стниками и другими людьми, развитие эмпатии и создание условии для восприятия достоинств других детей, положительного отноше­ния к ним.

На этом занятии проводятся процедуры, в ходе которых форми­руются навыки сотрудничества, отрабатываются такие коммуника­тивные умения, как просьба о помощи, оказание помощи, отказ, благодарность, развивается доверие к другим людям (1, 9, 18).

Таким образом, занятия с детьми логически продолжают общую направленность тренинга, построенного на двухсторонней отработке навыков взаимодействия — со стороны родителей и со сто­роны детей.

**СОВМЕСТНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ**

**Занятие первое**

**Цель.** Осознание родителями восприятия их собственными деть­ми, осознание стиля взаимодействия с ребенком, создание ситуа­ции сотрудничества.

Для осознания родителями восприятия их собственными деть­ми проводится упражнение «Угадайте маму» (10). В ходе упражне­ния развивается умение детей выделять наиболее значимые, харак­терные качества родителя. При выполнении упражнения дети и родители сидят по разные стороны непрозрачной ширмы (занаве­са), устанавливаемой ведущими. Дети описывают свою маму (папу), рассказывают, какие они. Родители должны угадать, о ком расска­зывают дети.

Ситуация сотрудничества родителей с детьми воссоздается в уп­ражнении «Только вместе», когда родители и дети пытаются совме­стно молча сесть и встать (19). В результате выполнения упражне­ния родители и дети имеют возможность осознать свой стиль взаимодействия, ориентируясь на собственные телесные ощущения и успешность — неуспешность в выполнении задания. Поупражнять­ся в восприятии своего ребенка путем тактильных ощущений роди­тели могут, выполняя упражнение «Угадай, чьи руки» (10). Взрос­лые с завязанными глазами по очереди садятся на стул и по рукам определяют своего ребенка.

Далее проводится совместное рисование на свободную тему. Ро­дитель с ребенком (детьми) молча выполняют общий рисунок на большом листе ватмана. После окончания процесса рисования се­мейные пары показывают и представляют свою картину, отвечая на вопросы ведущих. Участники, наблюдающие за представлением картины задают вопросы авторам картины, высказывают свои впечатления. Ведущие стимулируют позитивный настрой в группе, психологически поддерживают выступающих.

Завершает занятие упражнение «Марсианский футбол», целью которого является создание ситуации сотрудничества и взаимодей­ствия. У каждой пары «ребенок—родитель» связывается по одной ноге. Группа участников тренинга разбивается на две футбольные команды. Игра проводится в просторном помещении, соответству­ющем нормам техники безопасности. У противоположных стен по­мещения оборудуются «ворота». Вратарями становятся по одной паре «ребенок—родитель» из каждой команды. Ведущие играют роль судей. Игра обычно проходит в очень эмоциональной атмосфере поэтому задачей ведущих является предупреждение травматизма в группе участников.

**Занятие второе**

**Цель.** Создание ситуации сотрудничества и взаимопонимания между родителями и детьми, развитие творческого потенциала детей.

Занятие проводится в технике сказкотерапии. Сказкотерапевтическое воздействие является глубинным и стойким, ибо затрагива­ет не только поведенческие пласты психики, но и ее ценностную структуру (7). Участвуя в сказкотерапевтическом занятии, ребенок «вживается» в сказочную ситуацию. При этом развивается способ­ность ребенка вставать на место другого, его эмпатия. Кроме того, только в сказке нет невозможного, что делает применение метода сказкотерапии незаменимым для тревожных, неуверенных детей. В сказке не работает их привычная проблемная формула «Это у меня не получится», ибо все неудачи временны и случаются оттого, что не все возможности еще исследованы, не все еще познано. Обретая опыт решения проблем «сказочными» способами, ребенок (взрос­лый) переносит его на реальные ситуации (6). Преодолевая «ска­зочные» проблемы, проживая все перипетии сказочного сюжета, родитель и ребенок учатся лучше понимать друг друга, их взаимо­действие становится более эффективным.

Желательно, чтобы ведущий имел опыт проведения сказкотерапевтических занятий, так как до начала занятия сюжет разрабаты­вается только в общих чертах. Большую роль в ходе занятия играет экспромт (дети и родители сами выбирают способы поведения в проблемных сказочных ситуациях). Способы поведения в сказоч­ных ситуациях зависят от ранее сложившихся стилей взаимодействия в реальном мире. Для каждой детско-родительской пары подбирается определенная проблемная ситуация, решение которой позволяет изучить способы взаимодействия именно в этой паре. Рас­тение репертуара взаимодействия участников групповой работы позволяет оптимизировать как взаимоотношения в семье, так и адаптацию к условиям окружающего мира (7).

Задача ведущего — создание «сказочной» среды, особой сказоч­ной обстановки, способствующей раскрытию потенциальных воз­можностей участников. Занятие проводится в мягкой, недиректив­ной манере, максимальная инициатива предоставляется участникам, что стимулирует развитие интуиции и фантазии, помогает прини­мать самостоятельные решения. Кроме того, ведущий должен обес­печить «победу добра и справедливости». Герои сказки, пройдя че­рез выпавшие на их долю испытания, становятся более сильными и мудрыми, учатся прощать своих врагов, помогать другим и прини­мать помощь от других. «Хороший конец» дает участникам чувство психологической защищенности (6). Иногда смысл сказки полно­стью понятен становится не сразу, а лишь через какое-то время. По­этому подробное обсуждение сказкотерапевтического занятия про­водится на заключительном занятии. Проводится видеосъемка всего сказочного представления.

**ИТОГОВОЕ ЗАНЯТИЕ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ**

**Цель.** Подведение итогов групповой работы; осознание родите­лями позитивных изменений после занятий с помощью отснятого видеоматериала; планирование дальнейшей работы с детьми по улучшению взаимоотношений с ними.

На этом занятии проводится повторная диагностика «Цветок», что позволяет осознать изменения восприятия своего ребенка после групповых занятий. Затем сравниваются рисунки, нарисованные родителями на первом занятии и созданные сейчас.

После обсуждения этого упражнения родители просматривают обсуждают отснятые материалы. На основании результатов психодиагностических обследований и наблюдений, сделанных во время занятий, ведущие заранее составляют рекомендации по дальнейшему совершенствованию отношений с детьми. Эти рекомендации выдаются родителям.

Далее выполняется упражнение «Карта будущего», которое позволяет осознать свои цели и новые пути их достижения (18). В заключение участники занятий рассказывают о том, что дали им групповые занятия, а также об изменениях, произошедших в сфереотношений с детьми, с членами семьи и другими людьми. Родители заполняют анкету обратной связи (см. приложение).

Выбор представленной схемы проведения занятий обусловлен следующими соображениями: мы считаем целесообразным начинать работу по программе с занятий для родителей. В ходе проведения этих занятий они осознают свою роль в формировании существую­щего поведения их детей, исследуют причины возникновения про­тиворечий в отношениях с ними, осознают возможности измене­ния существующего стиля отношений и обучаются способам эффективного общения. Таким образом, при проведении последу­ющих совместных занятий с детьми родители выступают в роли «по­мощников» ведущих, продолжая работу дома по изменению стиля взаимодействия. Вследствие этого развитие коммуникативных на­выков и эмоциональной сферы детей проходит значительно эффек­тивнее, чем при проведении групповых занятий только для детей или только для родителей. В процессе совместных занятий ведущие еще раз обращают внимание на особенности взаимодействия, фор­мируют навыки сотрудничества, что способствует большему эмоци­ональному сближению родителей и детей.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Агафонова И. Н.* Программа «Уроки общения для детей 6—10 лет «Я и МЫ». СПб.: СПб ГУПМ, 2003.
2. *Аллан Дж.* Ландшафт детской души / Пер. с англ. / Под ред. В. В. Зелен­ского. СПб.: ЗАО «Диалог»; Минск: ИП «Лотаць», 1997.
3. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаи­моотношений: Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Пер. с англ. СПб.: Лениздат, 1992.
4. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребенком. Как? М.: ЧеРо, 1997.
5. *Гордон Т.* Р.Е.Т. Повышение родительской эффективности. Екатеринбург: АРД ЛДТ, 1997.
6. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Развивающая сказкотерапия. СПб.: Речь, 2000.
7. *Зинкеич Т. Д., Михайлов А. М.* Теория и практика сказкотерапии. СПб.: CMAPT, 1996.
8. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2002
9. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь,2003.
10. *Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб: Речь, 2000.
11. *Панфилова М. А.* Игротерапия общения. М.: ГНОМиД, 2002.
12. Практическая психология для педагогов и родителей / Под ред.М. К. Тутушкиной. СПб.: Дидактика Плюс, 2000.
13. *Романова Е. С.* Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2002.
14. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 1999.
15. *Сартан Г. Н.* Тренинг самостоятельности у детей. М.:ТЦ «Сфера», 2000.
16. *СидоренкоЕ. В.* Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. СПб.: Речь, 2002.
17. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать. М.: Генезис, 2001.

**Глава 16**

**ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА**

Вероятно, в любом коллективе (учебном, производственном) возникает вопрос, связанный с групповой сплоченностью. Вопрос этот важен потому, что от уровня развития коллектива, степени его сплоченности зависит эффективность работы группы, а также пси­хологический комфорт каждого ее члена. Если мы имеем дело с учеб­ным (школьным коллективом), то здесь важен еще один аспект его деятельности: не только сплоченность, но и вектор ее направленно­сти. Часто класс является сплоченным, но не для реализации учеб­ных целей, а для удовлетворения самых разных внеучебных потреб­ностей. Особенно напряженной становится ситуация тогда, когда сплоченность класса направлена против кого-то из своих членов. Поэтому необходима организация и проведение специальных ме­роприятий по развитию групповой сплоченности подросткового коллектива с позитивным вектором развития ее направленности.

Известно, что изменение сплоченности отражает специфику групповой динамики. Сплоченность определяется как степень, с ко­торой члены группы хотят оставаться в ней, результирующая сил, удерживающих индивида в группе (3).

Так, на первой стадии развития группы сплоченности как тако­вой нет, члены коллектива не знакомы или только что познакоми­лись друг с другом. Отсутствие сплоченности отражается в том, что в группе практически нет межличностного общения, цели перед группой ставятся извне и также извне контролируется их выполне­ние, не возникает чувства «мы». На этой стадии в школьном кол­лективе при возникновении каких-то трудностей ученики обраща­ются за помощью не друг к другу, а к педагогу. Например, если ученик забыл ручку, он сообщает об этом учителю, педагог просит запасную ручку у кого-то из одноклассников и передает ее ученику.

На следующей стадии в учебном коллективе появляются подгруппы, завязываются неформальные отношения между отдельными учениками. Как мы видим, на этом этапе формируется сплоченность, но она не распространяется на группу в целом, а лишь на отдельные ее составные элементы: пары, тройки. Такие подгруппы в школь­ном классе часто предопределены местом жительства: дети в школу и из школы добираются вместе, обсуждают какие-то темы, завязы­ваются дружеские отношения. На этой стадии появляется чувство «мы», но это чувство включает в себя только сформированные пары и тройки.

На третьей стадии в группе актуализируется борьба за лидерство. В классе появляются нормы общения, члены коллектива самостоя­тельно решают возникающие трудности. Развитие группы на этом этапе может быть драматичным, если не один, а несколько лидеров претендуют на власть. В этом случае класс может расколоться на «группы поддержки» лидеров, между ними чаще всего возникает конфликт. Но даже если лидер один, еще не вся группа объединяет­ся вокруг него. Чувство «мы» включает в себя не только ближайших друзей, но и отдельные группировки.

И наконец, на четвертой стадии развития группы отмечается са­мая высокая сплоченность, которая проявляется во взаимопомощи, высокой привлекательности группы для ее членов, развитой нефор­мальной структуре. Цели группы интериоризованы школьниками, класс выступает как единое целое. Ученики, говоря «мы», включа­ют в это понятие весь класс, а не отдельную подгруппу.

Таким образом, групповая динамика рассматривается нами как со­вокупность динамических процессов, которые происходят в единицу времени и знаменуют собой движение группы от стадии к стадии (10).

Эмпирическими индикаторами сплоченности выступают следу­ющие характеристики коллектива:

* развитость *неформальных отношений* внутри группы: включен­ность членов коллектива в общение, лидерство в группе (определяются при помощи социометрии);
* принятие групповых решений, *сотрудничество в группе,* авто­номность класса при решении общегрупповых задач (диагно­стируется в ходе тренинга во время выполнения упражнений, направленных на взаимодействие группы, принятие группо­вого решения);

• *чувство «мы»,* целостность класса, социально-психологиче­ский климат в группе (измеряется при помощи семантическо­го дифференциала и ассоциативного вопроса).

Программа тренинга рассчитана на учащихся 7—9-х классов, так как именно в этих классах педагоги отмечают наиболее конф­ликтные отношения между подростками, «борьбу» за лидерство намечается определенный «кризис сплоченности». Это соответ­ствует возрастным особенностям подростков — в 13— 15 лет основ­ной потребностью и ведущим типом деятельности является обще­ние со сверстниками. Причем группа для подростка — это не только место, где есть возможность общаться, но и модель поведения, ав­торитет. Группа задает нормы для своих членов — от стиля в одеж­де и предпочтений в музыке до поведения и личностных ценнос­тей. Поэтому важно, чтобы референтной группой для подростка был класс, а нормы в этой группе не имели асоциальной направ­ленности.

Как мы уже отметили, в подростковом возрасте отношения в группе влияют на все стороны жизни, включая учебную деятель­ность. Так, групповой нормой может стать низкая успеваемость, от­сутствие инициативы на уроке, невыполнение домашних заданий. Конфликтные отношения между одноклассниками часто ведут к страху ответов у доски, мешают усвоению материала. Таким обра­зом, развитие сплоченности, улучшение социально-психологиче­ского климата, формирование позитивных групповых норм важны не только для развития группы, но и для успешной учебной деятель­ности.

В программе тренинга повышения сплоченности участвует весь класс. Конечно, размер классного коллектива, как правило, превы­шает размер тренинговой группы, тем не менее важно, чтобы в уп­ражнениях класс участвовал целиком, не разбиваясь на подгруппы. Это требование связано с тем, что работа по подгруппам (особенно с соревновательными элементами) усиливает сплоченность внутри именно этих подгрупп, что иногда приводит к разногласиям в клас­се. Если все же возникает необходимость класс разделить, то в этом случае подгруппы можно выделять случайным образом и каждый раз (даже во время выполнения одного упражнения со сменой под­групп) состав этих подгрупп должен быть разным.

Следует отметить еще одну особенность тренинга по нашей про­грамме: важность участия в нем классного руководителя. Это необ­ходимо для создания доверительных, неформальных отношений с педагогом, ведь после завершения тренинга именно классный руководитель наблюдает и корректирует отношения в классе. Во время участия в занятиях педагог получает важную информацию о личных особенностях школьников и о симпатиях—антипатиях внутри коллектива. При этом ведущий должен разъяснить, что классный руководитель во время тренинга является его полноправным участ­ником, поэтому не управляет классом и не воспитывает школьни­ков. Принять этот момент педагогу бывает достаточно сложно, на первых занятиях классные руководители стараются оценивать дей­ствия участников, не говорят о своих чувствах, а «объясняют», ка­кие чувства должны испытывать подростки. Например, педагог мо­жет дать такую обратную связь в конце занятия: «Мы все должны быть добрее друг к другу...» Конечно, во время занятия ведущий не корректирует учителя (важно сохранить и повысить авторитет пе­дагога), но после занятия обязательно разъясняет правила партнер­ского (субъект – субъектного) общения.

*Цель тренинга* «Развитие сплоченности школьного коллектива»: повышение сплоченности учебного класса, развитие коллектива как целостного группового субъекта.

Практика показала, что в процессе тренинговых занятий реаль­но решаются следующие *задачи:*

* создание доверительной атмосферы для общения в группе, благоприятного социально-психологического климата;
* развитие эмпатии участников тренинга по отношению друг к другу;
* формирование навыков взаимодействия в команде (группе);
* развитие неформальной структуры группы, ее эмоциональной экспансивности;
* формирование групповых норм партнерского общения;
* развитие чувства «мы», внутреннего единства класса.

В основе содержания программы тренинга «Развитие сплочен­ности школьного коллектива» лежит решение проблем, которые близки и понятны подросткам: как строить отношения в коллекти­ве и противостоять давлению; как понять другого человека в ходе разговора. Таким образом, формируется коммуникативная компе­тентность подростков, а на ее основе динамично развивается груп­повая сплоченность.

При работе тренинговой группы ведущим устанавливаются опре­деленные правила, которые, по нашему мнению, необходимы и до­статочны для тренинга сплоченности. Они довольно подробно описаны в литературе, посвященной коммуникативному тренингу, мы ограничимся их простым перечислением:

* принцип активности;
* принцип исследовательской (творческой) позиции;
* принцип объективации (осознания) поведения;
* принцип партнерского субъект - субъектного общения. Представленные принципы озвучиваются тренером как правила работы в группе и в дальнейшем становятся основой развития *груп­повых норм* во время занятий.

Можно выделить основные *подходы работы ведущего,* которые позволяют сконцентрироваться на цели тренинга (в соответствии с данными подходами осуществлялся подбор упражнений): контакт, коммуникация, кооперация.

*Контакт* позволяет сократить психологическую дистанцию меж­ду участниками группы, а также создать доверительную атмосферу в классе. Для реализации этого подхода включены упражнения, свя­занные с непосредственным физическим контактом (например: «Путаница», «Ущелье», «Льдина», «Ковер-самолет» и др.), что по­зволяет развивать отношения внутри класса. Так называемые «от­верженные» в упражнениях на отработку контакта получают возмож­ность включаться в общегрупповой процесс.

*Коммуникация* подразумевает развитие навыков партнерского обще­ния, а также открытое обсуждение проблем группы (организованное и контролируемое ведущим). На осуществление подхода направлены сле­дующие упражнения: «Контакт», «Интервью в парах», «Ассоциации», «Великое лицо» и т. д. Помимо формирования навыков партнерского общения, упражнения позволяют развивать эмпатию.

*Кооперация* позволяет участникам группы получить навыки ра­боты в команде, достижения групповых целей. Известно, что стрем­ление к достижению общих значимых целей существенно повышает сплоченность группы. Для реализации подхода включены упраж­нения, направленные на групповое взаимодействие: «Путаница», «Гомеостаз», «Домики», «Групповой портрет» и др., в которых класс достигает успеха только тогда, когда вся группа работает над реше­нием задачи. Упражнения стимулируют лидерские процессы в груп­пе, развивают эмпатию.

Помимо перечисленных групп упражнений, в программу также включены упражнения на *самопознание* («Автопортрет», «Планета несуществующих животных», «Объявление в газету» и подобные). Эти задания позволяют решить две задачи. Во-первых, подростки заинтересованы в получении информации о себе, и упражнения, таким образом, сохраняют и поддерживают интерес к занятиям. Во-вторых, включение в программу упражнений на самопознание предполагает самораскрытие, а также получение информации об одноклассниках. «Узнавание» друг друга способствует росту сплоченности в группе за счет «открытия» в непринимаемых членах класса позитивных сторон, обнаружения общего с другими одноклассниками.

Важным условием успешности работы по программе является *по­зиция ведущего —* именно от его поведения, установок, реакции на про­исходящее зависит вектор направленности сплоченности. Тренером используются следующие особенности обратной связи в группе: под­держка позитивного поведения (эмпатии, сотрудничества) и спокой­ное, взвешенное отношение к негативным проявлениям (соперниче­ство, оценки, выпады в чью-то сторону). Чаще всего это проявляется при рефлексии в конце упражнений и занятий в целом. При возник­новении конфликтных ситуаций задача ведущего состоит в том, чтобы не решать проблему, а стимулировать группу самостоятельно найти самое эффективное решение. Такая же позиция сохраняется при вы­полнении классом заданий на групповое взаимодействие.

Стоит отметить также, что ведущему важно распределять свое внимание так, чтобы каждый участник тренинга получал его в рав­ной степени. Поддержка особенно важна для тех подростков, кото­рые испытывают трудности в общении с одноклассниками. В це­лом поведение ведущего должно выступать моделью партнерского общения, так как он является тем взрослым, который своим приме­ром демонстрирует, как можно быть успешным в общении.

Программа тренинга состоит из *десяти занятий цикла,* общим количеством 40-50 часов, и может быть реализована в двух вариан­тах — в течение *трех дней* интенсивных непрерывных занятий или в виде *еженедельных* занятий по 4—5 часов. Содержание тренинга при этом остается одинаковым, более подробно оно описано в формате еженедельных занятий.

**ФОРМАТ ЕЖЕНЕДЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Занятия по программе могут проводиться как факультативные или быть включены в учебный процесс. Такой формат тренинга яв­ляется менее традиционным, однако представляется нам наиболее эффективным, поскольку психологическое сопровождение класса растягивается на два месяца. В случае выпадения учащихся из груп­повой работы возможно их включение в нее на следующих заняти­ях, чего не происходит при 3—5-дневном тренинге.

Каждое занятие имеет определенную структуру: начало работы в группе (создание рабочей атмосферы), две работы по теме, задан­ной ведущим, разминки для снятия напряжения, повышения спло­ченности и создания рабочего настроя, завершение работы и полу­чение обратной связи.

Для развития сплоченности в коллективе важно введение *груп­повых ритуалов.* Такое общегрупповое действие дает каждому участ­нику возможность получить внимание группы, ритуалы также способствуют мягкому входу в групповой процесс и выходу из него. В начале работы используется ритуал «Приветствие», в котором все участники по кругу здороваются друг с другом и рассказывают о са­мом приятном (запомнившемся) событии прошедшей недели. На первых занятиях некоторые подростки испытывают трудности при выборе такого события, переходят только на учебные отметки, но на последующих занятиях трудности проходят, а ритуал приобрета­ет все большую ценность, так как дает возможность поделиться с группой личными переживаниями, событиями последней недели. Вероятно, в связи с этим проведение ритуала от занятия к занятию растягивается во времени.

Для завершения работы используется ритуал обратной связи с иг­рушкой. Применение игрушки помогает, прежде всего, застенчивым детям, которым трудно говорить о своих мыслях, переживаниях в группе, концентрируя внимание не на одноклассниках, а на объекте. Подобный ритуал позволяет не только высказаться в конце занятия, но и выразить эмоциональное отношение к происходящему.

Можно вводить и другие ритуалы для повышения сплоченности. Хорошо подходит такое упражнение, как «Клубок», когда во время выполнения задания происходит не только обмен впечатлениями, но и общее групповое действие. В руках ведущего — клубок. Конец нити он наматывает на палец и передает клубок кому-то из группы, при этом он говорит о том, что в работе этого человека ему сегодня особенно понравилось. Участник закрепляет нить на пальце и пе­редает клубок дальше. Ход передается до тех пор, пока клубок не побывает у каждого. В результате получается паутинка, которую можно снять с пальцев и оставить на полу в классе, а можно смотать с ответной обратной связью. Важно, чтобы при любом ритуале уча­ствовала вся группа.

**Занятие первое — «Знакомство»**

**Цель.** Ориентация учащихся в целях тренинга, знакомство с участниками; установление групповых норм; создание рабочей ат­мосферы в классе.

Открывает занятия тренер, который, согласно традиционной процедуре ведения поведенческих тренингов, знакомит членов кол­лектива с целью и задачами тренинга, правилами поведения в груп­пе и организационными моментами. Углубление психологического знания подростков группы друг о друге возможно при выполнении упражнения «Имя — качество», в ходе которого участники по кругу называют свое имя и качество, которое помогает им налаживать от­ношения в классе. Знание имен может быть закреплено упражне­нием «Снежный ком», когда первый участник называет свое имя, следующий участник — имя первого и свое, третий участник — имя первого, второго, свое и т. д. до последнего участника. Это позволя­ет сформировать и закрепить норму общения в группе — только по именам, так как в школьном подростковом коллективе для обраще­ния часто используются фамилии и клички. Важное для развития сплоченности равенство позиций школьников устанавливается в самом начале работы по программе.

Упражнение «Интервью в парах» способствует развитию навы­ков самопрезентации, эмпатии, создает условия для доверительно­го общения, дает возможность лучше узнать друг друга. Группа раз­бивается на пары. За ограниченное время (10 минут) необходимо собрать друг о друге как можно больше информации. Затем участ­ники представляют друг друга всем присутствующим на тренинге. Форма представления следующая: один участник встает за спину партнера по общению, кладет ему руки на плечи, рассказывает о нем от первого лица. Например, Лена встает за спину Наташе и говорит: «Меня зовут Наташа, я...» и рассказывает все, что она узнала о На­таше, затем участники меняются местами. Такая форма представ­ления помогает с помощью физического контакта сократить дис­танцию между участниками, а также развивает эмпатию.

Личностному раскрытию и доверительному общению способ­ствуют и такие упражнения, как «Никто не знает, что я...», «Да — Нет», «Невербальный подарок».

Завершается занятие получением ведущим обратной связи (анке­та и оценка атмосферы в группе методом семантического дифферен­циала — см. приложение) и групповой рефлексией с возможным использованием ритуальной игрушки. Таким образом, первое занятие настраивает группу на глубокое психологическое видение людей, обу­чающихся с ними в одном классе, и доверительное общение.

**Занятие второе — «Контакт»**

**Цель.** Знакомство участников с основными приемами эффектив­ного общения, формирование умений и навыков установления кон­такта в межличностном общении.

В начале этого занятия важно, прежде всего, восстановить ту меру доверия, которая возникла на вводном занятии. Для этого проводит­ся упражнение «Приветствие» (как правило, это рассказ о приятном событии на прошедшей неделе) или какое-либо иное упражнение, подразумевающее совместное действие, включающее тактильные ощущения, которые максимально способствуют установлению кон­тактов.

Далее тренер вместе с группой обсуждает теоретические основы установления контакта, которые затем отрабатываются в играх и упражнениях («Контакт», «Переманивания» и др.).

Для развития сплоченности коллектива необходимы знания в области психологии общения. Так, в упражнении «Границы „Я"», ведущий может информировать участников о зонах общения, на практике определить эти зоны и использовать их в дальнейшем вза­имодействии.

Занятие можно завершить пожеланием учащимся от группы на предстоящую неделю, что позволяет создать позитивный настрой в конце дня. При подведении итогов ведущий акцентирует внимание на важности контакта в развитии в коммуникативных навыков и развития отношений в классе. Обязательно отмечается работа тех участников, которые способствовали росту сплоченности в группе, помогали другим участникам раскрыться.

**Занятие третье — «Учимся строить отношения»**

**Цель.** Формирование доверительной атмосферы в группе, осо­знание критериев, предъявляемых партнерам по общению, а также выделение качеств, объединяющих группу.

После создания атмосферы работоспособности в классе с целью поиска объединяющих группу качеств можно использовать упраж­нение «Объединение по качествам». Участники делятся на пары и ищут 8 общих для них качеств. Двойки объединяются в четверки, которые ищут по 6 общих для всех качеств, четверки объединяются в восьмерки и ищут по 4 общих качества, группа делится пополам и ищетпо 3 общих для всех качества. И наконец, весь класс ищет 2 общих для всех качества. Такое постепенное движение от пары к целому классу позволяет перейти группе на новый уровень отноше­ний осознать объединяющие всех членов коллектива свойства.

Для развития сплоченности также важно определение тех требо­ваний, которые предъявляют подростки друг к другу. Эту задачу мож­но решить с помощью упражнения «Объявление в газету». В нем учащимся раздаются листы бумаги и дается задача — написать объявление в газету, в рубрику «Ищу друга». Работа не подписыва­ется. Затем объявления сдаются ведущему, который просит участ­ников освободить места и на сиденьях раскладывает объявления. Учащиеся должны пройти по кругу, прочитать все объявления и по­ставить крестики на тех трех объявлениях, которые понравились больше всего. После чего зачитываются и анализируются только те объявления, которые набрали наибольшее количество крестиков. Это позволяет выделить неконструктивные требования к партнерам по общению, сократить их количество.

Если в ходе упражнения возникло напряжение (кто-то из под­ростков может переживать, что его объявление «набрало» мало крестиков), то его можно снять в упражнении «Клубок», которое, завершая занятие, способствует развитию сплоченности за счет общегруппового действия и позволяет получить поддержку группы.

Подводя итог, ведущий повторяет те качества, которые объеди­няют группу, подчеркивает важность личностного роста в противо­вес требованиям к окружающим, а также отмечает, что в каждом человеке можно найти нечто позитивное и каждому сказать комп­лимент, ведь поддержка друг друга в группе является фундаментом благоприятного социально-психологического климата.

**Занятие четвертое — «Стратегия ведения беседы»**

**Цель.** Дальнейшее повышение коммуникативной компетентнос­ти Участников через формирование эффективной стратегии общения.

После вводных упражнений ведущий рассказывает подросткам о коммуникативной стороне общения, типах вопросов, стратегиях беседы. Полученные знания учащиеся отрабатывают в упражнениях «Великое лицо» и «Открытый вопрос» (3).

В начале выполнения упражнения «Великое лицо» подростки испытывают трудности при нахождении ответа. В этом случае тренер может стимулировать группу помочь участнику сформулировать нужные вопросы для отгадывания. Часто класс подсказывает отвечаю­щему, дает дополнительную информацию, что указывает на рост спло­ченности в коллективе. «Разрешение» на подсказки дает ведущие делая промежуточные итоги работы участника. В конце упражнения анализируется наиболее эффективная стратегия и работа группы.

Диаметрально противоположное умение задавать вопросы тре­нируется в упражнении «Открытый вопрос», в котором участники по очереди, по кругу задают друг другу открытые вопросы. Как пра­вило, вопросы, обращенные к одноклассникам, носят личный ха­рактер (Как ты любишь проводить время? Какие качества ценишь в людях? и др.), что усиливает атмосферу доверия в группе.

Закрепить позитивный настрой и развить навык работы в группе позволят психогимнастические упражнения «Пишущая машинка» или «Гомеостаз».

Завершается занятие получением обратной связи участниками группы и тренером. Ведущий акцентирует внимание участников на практической важности полученных навыков, обсуждает с ними ситуации, в которых стратегии общения с использованием разных типов вопросов наиболее эффективны. Вместе с подростками об­суждается, что способствовало, а что препятствовало достижению группой лучших результатов. Обязательно оговаривается, как могут полученные навыки помогать обучению в классе.

**Занятие пятое — «Путешествие»**

**Цель.** Повышение уровня сплоченности класса благодаря физи­ческому контакту.

На нем участникам группы предоставляется дополнительная воз­можность лучше узнать остальных участников тренинга и получить обратную связь о себе.

После вводного слова тренера (приветствие, организационные моменты, цель занятия) и упражнений, настраивающих на работу, ведущий предлагает группе отправиться в путешествие.

Первый этап путешествия — «Кочки на болоте». Ведущий зара­нее готовит карточки с пословицами (на каждой карточке написано по одному слову). На группу необходимо подготовить 3—4 послови­цы. По количеству пословиц класс делится на подгруппы. Для каждой подгруппы на полу выкладываются листы бумаги формата А4 —«кочки». Все участники встают на «кочки», во время выполнения упражнения наступатьна пол нельзя (только на «кочки»). Карточки каждой пословицы перемешиваются и раздаются учащимся. Задача - поменяться местами так, чтобы слова пословицы находились правильном порядке. Упражнение позволяет через физический контакт сократить дистанцию между участниками, выработать стра­тегию работы в команде. В конце упражнения можно отметить наи­более успешную стратегию. Если позволяет время, упражнение мож­но повторить, перемешав группы и пословицы. Это делается для того, чтобы избежать конфликтных отношений между подгруппа­ми, неизбежных при соревновательных моментах.

Навык взаимодействия в группе отрабатывается в упражнениях «Ущелье», «Льдина», «Ковер-самолет».

В упражнении «Ущелье» все участники размещаются стоя в од­ной линии (удобнее по краю ковра, если он есть в тренинговом по­мещении), держась друг за друга, и представляют собой «скалистое ущелье». Крайний участник должен пройти по ущелью, не наступая на пол (задание можно усложнить, разместив участников углом или разрешив создавать трудности — внезапные камнепады, «выросшие ветки» и т. д.). Важно, чтобы выполнять задание было не очень лег­ко. Пройдя, участник встает в конце ряда. Выполнение упражнения заканчивается тогда, когда пройдут все. Таким образом развивается сплоченность в классе, взаимоподдержка.

Упражнения «Льдина» и «Ковер-самолет» со сходными целями яв­ляются авторскими (Т. Б. Горшечникова) и представлены в приложении.

При подведении итогов, как и после предыдущего занятия, тре­нер вместе с учащимися отмечает положительные моменты деятель­ности группы при достижении общих целей, отмечает работу тех под­ростков, которые способствовали не только получению результата, но и сплачивали класс, поддерживали одноклассников, помогали им.

**Занятие шестое — «Путешествие продолжается»**

**Цель.** Повышение уровня сплоченности класса.

Занятие развивает тему пятого занятия, но отличается от него спо­собом достижения цели. Если на прошлом занятии в качестве основ­ных упражнений использовались задания с физическим контактом, то на этом формируется навык взаимодействия в едином простран­стве. Для этого используются упражнения с групповым рисованием.

Так же как и в других занятиях, происходит движение от отдельных пар и подгрупп к взаимодействию в классе в целом. После со здания рабочего настроя ведущий предлагает продолжить путеществие, но теперь в другой форме — с помощью изобразительных средств. С этой целью классу предлагается «Групповой рисунок по кругу». Всем участникам выдаются листы бумаги формата А4 и ка­рандаши (фломастеры). Задача — задумав картину (пейзаж за окном путешественника), нарисовать только один ее элемент, после чего листок передается соседу слева. Таким образом, каждый участник получает листок с одним элементом. Задача — дорисовать один эле­мент и передать соседу слева. Рисунки передаются до тех пор, пока круг не замыкается. Обсуждается целостность получившихся кар­тин, привлекательность для «автора». Упражнение позволяет раз­вивать эмпатию участников, умение видеть позицию другого, в це­лостном действии развивает сплоченность коллектива.

В следующем упражнении работа выполняется в два этапа. На первом этапе — индивидуальный рисунок (животное, не существу­ющее в природе), на втором — групповая работа. Каждый участник должен свой рисунок «выщипать» (вырвать). Ведущий предлагает разместить своих животных на ватмане и приклеить; рисунок дори­совывается группой. Для планеты, где располагаются животные, придумывается название, которым подписывается рисунок. Упраж­нение позволяет развивать сплоченность группы, двигаясь от ста­дии к стадии, от работы на личном пространстве до работы на об­щей территории. Рисунок можно вывесить в той аудитории, где занимаются подростки, и оставить до конца занятий, что будет на­поминать участникам группы о позитивных моментах совместной работы и переживаниях.

В конце дня тренер отмечает целостность работы группы, твор­ческие находки участников (особенно если эти находки были у «не­заметных» членов коллектива). Обсуждается, каким образом класс может помогать подросткам учиться (выполнение совместных учеб­ных проектов, подготовка творческих заданий, обмен источниками информации при написании докладов и т. д.).

**Занятие седьмое — «Я глазами других»**

**Цель.** Предоставление возможности участникам лучше узнать остальных членов группы и получить обратную связь о себе; раскрытие внутреннего мира каждого участника для лучшего взаимопонимания.

В качестве входа в работу группы предлагается упражнение «Ассоциации с настроением», в котором нужно сказать, с каким цветом ассоциируется настроение участников группы. Другой вариант: можно назвать имя и ассоциацию, связанную с именем (цвет, каче­ство, явление, предмет и т. д.).

Для разминки используется упражнение «Ассоциации с мячом». Ведущий называет свое слово, например «солнце», и бросает мяч любому участнику группы. Следующий участник (тот, кто с мячом) называет любую ассоциацию на это слово и также кидает мяч. Ас­социации нужно называть не на весь ряд слов, а только на послед­нее слово. При анализе можно отметить «любимые» темы группы: отметки, отдых, страхи и т. д.

Работа может усложняться введением дополнительных правил; например, в упражнении «Ассоциации с цветом» важно не только назвать ассоциацию на цвет, но и поставить себя на место другого человека, определить, какие ассоциации может вызвать этот цвет у него. Таким образом развивается эмпатия, необходимая для взаи­мопонимания в коллективе.

Развить тему взаимопонимания и понимания других позволяет уп­ражнение, в котором один из участников группы выходит за дверь, а группа загадывает кого-то из членов группы (сложнее всего, если за­гадан сам выходящий). Задача «водящего» определить, кого загадали. Для этого можно спросить группу о том, с чем ассоциируется «загадан­ный» человек (цвет, дерево, музыка, животное, еда, мебель и т. д.).

В конце занятия обсуждается важность доверия для общения в классе, отмечаются те «открытия», которые подростки сделали при выполнении упражнений. Часто подростками поднимается тема доверия и предательства, тренеру важно акцентировать внимание на личной ответственности за собственное поведение (верность, сохранение тайны). Говоря о взаимопомощи, ведущий может отме­тить разницу реальной помощи однокласснику от «обычной» в виде подсказок и списываний и вывести подростков на обсуждение того, как можно действительно помочь неуспевающим одноклассникам.

**Занятие восьмое — «Мы»**

**Цель.** Дальнейшее повышение уровня групповой сплоченности за счет развития чувства «мы», навыков группового взаимодействия.

Достижению цели способствует упражнение «Городок» (автор­ское — Т. Б. Горшечникова), в котором работа от начала и до конца

проводится на едином пространстве листа. Группа не только строит «Городок», но и учится договариваться друг с другом (кому какое место занять, кто и что дорисовывает, как назвать городок и т. д.Во время анализа участниками отмечаются наиболее удачные дета­ли рисунка. Как правило, учащиеся отмечают привлекательность получившегося рисунка. Тренер обязательно делает акцент на вкла­де каждого в работу и ценность группового взаимодействия. В уп­ражнении развивается чувство «мы», групповое единство, закреп­ляются навыки взаимодействия в команде.

Рисунок также можно вывесить в аудитории до конца занятий чтобы он отражал позитивный опыт взаимодействия в классе.

При подведении итогов, так же как и на предыдущих занятиях ведущим отмечаются достижения группы и личные победы учащих­ся, акцентируется внимание на позитивных переживаниях при со­вместной работе.

**Занятие девятое — «Я и другие»**

**Цель.** Создание условий для отработки полученных навыков (партнерского общения, взаимодействия в команде) в ролевой игре.

Повысить работоспособность и настроиться на ролевую игру мож­но при помощи упражнения «Карточная история», в котором задача повышения сплоченности, развития эмпатии решается за счет цело­стности группового действия, в данном случае рассказа. Для упраж­нения используется колода карт (можно смешать две колоды), кото­рая выкладывается в центре стола. Тот, кто начинает, выкладывает две карты и придумывает рассказ, в какой-то степени связанный с изображениями на картах. Следующий участник выкладывает свои две карты и продолжает рассказ. Упражнение продолжается до тех пор, пока не закончатся карты. Во время рассказа карты выкладываются на столе (на полу) по спирали, вокруг колоды.

Содержательная задача занятия решается и в ролевой игре «Ма­фия», в которой моделируется ситуация группового взаимодействия.

Во время анализа обсуждаются роли, которые выбрали участни­ки группы (подобие — противоположность), стратегии поведения, приемы аргументации, признаки виктимного поведения и т. д. Так­же важно отметить, менялось ли поведение участников при получе­нии той или иной роли. Упражнение дает богатый материал как для понимания эффективности партнеров по общению, так и для оцен­ки эффективности собственной стратегии. Важно, что оно позволяет группе быть максимально внимательной к каждому члену коллектива, формирует навыки достижения общего мнения, принятия группового решения. Возможное остаточное чувство подозрительности по отношению к другим участникам и другие негативные эмоциональные переживания после игры «Мафия» («За что меня убили?») можно решить любой психогимнастикой, направленной на понятие эмоционального напряжения.

В заключение ведущий обсуждает с группой проблемы взаимо­действия в игре и в «жизни» класса, стратегии выхода из конфликт­ного взаимодействия (уход, соперничество, приспособление, ком­промисс, сотрудничество). Совместно с учащимися важно найти плюсы и минусы каждой стратегии и те ситуации, в которых эти стра­тегии будут максимально эффективны.

**Занятие десятое, итоговое — «Прощание»**

**Цель.** Завершение работы в группе; получение участниками тре­нинга обратной связи; повышение уровня доверия и сплоченности внутри группы; диагностика внутри групповой динамики в конце ра­боты группы; получение обратной связи ведущим; создание позитив­ной атмосферы для дальнейшего общения в группе; прощание.

На завершающем занятии можно предложить подросткам при­менить те знания, которые они получили друг о друге в ходе работы по программе. Сделать это можно в упражнении «Автопортрет» (7). При анализе отмечаются самые «популярные (кому приписано боль­ше всего рисунков) и самые загадочные (чей рисунок не определи­ли) члены группы, отмечаются и самые яркие работы. Таким обра­зом, упражнение позволяет развивать эмпатию и сплоченность через создание атмосферы доверия в группе, установку на «узнавание» друг друга.

На завершающем этапе работы важно создание позитивной ат­мосферы для дальнейшего общения внутри группы. Достижению этой цели способствует упражнение «Лист пожеланий». Для него заранее готовятся листы бумаги формата А4 с рамочками (можно использовать цветную бумагу). Каждый подросток на листе пишет свое имя и передает соседу слева, а затем получает листок с именем и пишет пожелание хозяину имени, после чего лист опять передает­ся соседу слева. Упражнение выполняется до тех пор, пока все не получат листки со своими именами и пожеланиями. Упражнение повышает настроение участников. Чтобы усилить эффект, можно попросить учащихся зачитать самые понравившиеся пожелания. Листы пожеланий забираются подростками домой.

Работа заканчивается получением обратной связи, подведением итогов, диагностическими процедурами. Прощаясь с группой, ве­дущий отмечает самые удачные моменты, находки группы при решении задач на протяжении всех занятий. Задача тренера — настро­ить подростков на продолжение работы, но уже самостоятельно, без помощи тренера. Также важно отметить, насколько развитие груп­пы способствовало учебным успехам учащихся.

**ФОРМАТ ТРЕХДНЕВНОГО ТРЕНИНГА**

В этом случае участники тренинга глубже «погружаются» в атмо­сферу группы, меньше времени тратится на фазу создания работос­пособности, а также на формирование доверия группе. Предлагае­мый вариант наиболее удобен для проведения в каникулярное время.

**День первый**

**Цель.** Знакомство участников с целями тренинга, создание дове­рительной атмосферы, формирование коммуникативных навыков.

Тренинг начинается с введения групповых правил, а также с со­здания условий для знакомства тренера с участниками занятий. В первый день формируются навыки установления контакта, невер­бального общения, группового взаимодействия.

**День второй**

**Цель.** Дальнейшее формирование навыков партнерского обще­ния (активного слушания, стратегии ведения беседы), организация работы класса для решения общегрупповых целей, что является важ­нейшим элементом повышения сплоченности группы.

**День третий**

**Цель.** Развитие навыков взаимодействия в команде, чувства «мы», создание условий для получения участниками личностно ориенти­рованной обратной связи.

Участники группы и ведущий подводят итоги работы класса в течение всего тренинга.

Для *оценки эффективности работы по программе* предлагается кета, в которую включено 8 открытых вопросов и 12 пар прилагательных, представленных методом семантического дифференциала для оценки привлекательности (П), силы (С) и активности (А) груп­пе я также ассоциативный вопрос. Бланк анкеты обратной связи, включающий шкалу семантического дифференциала с ключом, представлен в приложении.

В соответствии с ключом подсчитываются баллы по каждому параметру. Отрицательные показатели свидетельствуют о конф­ликтных взаимоотношениях в группе, разобщенности, пассивно­сти группы.

Ассоциативный вопрос относится к проективным и анализи­руется по критерию, сходному с представлениями М. Люшера, вы­деляющего «рабочие цвета»: позитивная атмосфера в группе опи­сывается красным, желтым, зеленым и фиолетовым цветами. Эти цвета говорят о благоприятном социально-психологическом кли­мате в коллективе, сплоченности, доброжелательных отношениях в группе.

Диагностическая процедура может проводиться в конце занятий, также возможен сравнительный анализ данных, для которого необ­ходимо провести процедуру исследования дважды (в начале и в конце работы группы). Также возможно использование социометрии, по­зволяющей отслеживать изменения в структуре формальных и не­формальных отношений, что связано с уровнем развития группы. Другие методы: индекс групповой сплоченности Сишора, эксперт­ная оценка социально-психологического климата в классе, самоот­четы участников.

Таким образом, реализация программы способствует развитию групповой динамики, росту сплоченности в классе. В программе занятия с целью развития коммуникативных навыков чередуются с занятиями на групповое взаимодействие, что позволяет, с одной сто­роны, повышать коммуникативную компетентность участников (не­обходимую для роста сплоченности), с другой стороны, реализовывать принципы партнерского общения при принятии группового Решения. Класс, участвуя в занятиях, двигается от стадии к стадии за счет формирования чувства «мы», развития целостности группы и ее сплоченности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Вачков И. В.* Групповые методы в работе школьного психолога М.: Oсь - 89, 2002.
2. *Вачков И. В., Дерябо С. Д.* Окна в мир тренинга. Методологические ос новы субъектного подхода к групповой работе. СПб.: Речь, 2004.
3. *Дерманова И. Б., Сидоренко Е. В.* Психологический практикум. Межлич­ностные отношения: Методические рекомендации. СПб.: Речь, 2001
4. *Жуков Ю. М.* Коммуникативный тренинг: М.: Гардарика, 2003.
5. *Захаров В. П., Хрящева Н. Ю.* Социально-психологический тренинг: Учебное пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
6. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (об­щие и возрастные особенности). Минск: ТетраСистемс, 2000.
7. Психогимнастика в тренинге / Под. ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб.: Речь 2003.
8. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения / Авт.- сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005.
9. *Сидоренко Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2005.
10. *Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. М.: Генезис, 1999.
11. *Фопель К.* Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего М.: Генезис, 1999.
12. *Цзен Н. В., Пахомов Ю. В.* Психотренинг: игры и упражнения. М.: Класс 1999.

**ГЛАВА 17**

**АДАПТАЦИОННЫЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

В период реформирования образования все актуальнее становят­ся проблемы процесса адаптации студентов к новым формам и условиям жизнедеятельности, что вызывает потребность совершен­ствования психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

В зарубежной и отечественной психологии проблемами студен­чества как особой социально-психологической и возрастной кате­гории в разные годы занимались Э. Эриксон, Г. С. Абрамова, Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, А. А. Реан и другие (1).

Рассматривая особенности личности студентов, мы опираемся на возрастную периодизацию Б. Г. Ананьева, согласно которой сту­денческий возраст (поздняя юность, ранняя зрелость) определяется границами 17—18 лет — 22—23 года (3).

Это важный этап социально-профессионального становления лич­ности. Глубокое изменение социальной ситуации развития приводят к *кризису идентичности,* который выражается в том, что личность испытывает неуверенность, дискомфорт, растерянность. Ведущие потребности юности — это потребности в социальном и профессио­нальном самоопределении, социально-психологической поддержке и защите, а также потребность в достижениях. Психологическими новообразованиями в этом возрасте являются самостоятельность, социальная зрелость, обобщенные способы познавательной и про­фессиональной деятельности, социально-профессиональная компе­тентность (2). Указанные характеристики студентам, бывшим стар­шеклассникам необходимо приобрести или развить на этапе перехода от обучения в школе к обучению в высшем учебном заведении.

Начало студенческой жизни — серьезное испытание для боль­шинства студентов. Им необходимо принять новую социальную роль студента, привыкнуть к новому коллективу, к новым требованиям к повседневным обязанностям, приобщиться к профессии. Таким образом, с точки зрения отечественных психологов и педагогов on ним из условий перехода вчерашнего школьника в студенты является преемственно изменяющаяся система учебно-воспитательно­го процесса.

В процессе *адаптации* происходят изменения во внутреннем мире личности. Изменяются, прежде всего, привычные представления о содержании предстоящей ведущей и иной деятельности, об особен­ностях новой социальной микросреды и т. д. Возникает, таким образом, новая, отражающая реалии изменившихся условий, инфор­мационная основа адекватности психической и предметно-практи­ческой деятельности.

Без изучения адаптации нельзя оптимально организовать учебно-воспитательный процесс, пробудить общественную активность сту­дентов. Процесс адаптации трактуется учеными по-разному. И. С. Кон понимал под адаптацией процесс активного приспособления и воле­вой реализации усвоенных норм и ценностей в условиях конкретной ситуации (4). В. Т. Хорошко, Р. Р. Бибрих, Г. М. Чайченко, Л. И. То­милина считают, что под адаптацией следует понимать процесс приведения в соответствие основных параметров социальной и лич­ностной характеристик студента, в состояние динамического рав­новесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего факто­ра по отношению к студенту (5).

В вузе адаптация связана с включением студентов в новые усло­вия, выходящие за пределы их привычного образа жизни. Причем понятие «адаптация студентов» носит конкретный характер и озна­чает в первую очередь именно приспособление личности, личност­ных свойств и качеств к новым условиям конкретного вуза.

Таким образом, адаптация — это процесс, во-первых, непрерыв­ный, так как не прекращается ни на один день, а во-вторых, колеба­тельный, поскольку даже в течение одного дня происходит переклю­чение в самые разные сферы: деятельность, общение, самосознание.

В первый год обучения студенты-первокурсники одновременно осуществляют три вида адаптации в комплексе. В процессе *физио­логической адаптации* организм привыкает к новым физическим и умственным нагрузкам. *Профессиональная адаптация —* это приспо­собление к характеру, режиму и условиям труда, развитие положи­тельного отношения к профессии. *Социально-психологическая* адап­тация связана с вхождением личности в социальное окружение (2)-

Психологическая адаптация — это наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды жизнедеятельности. Под социально-психологической адаптацией мы понимаем процесс и результат активного приспособления человека к условиям и требованиям социальной среды путем усвоения и принятия елей, ценностей, норм поведения, обычных в данной среде.

Сущность проблемы социально-психологической адаптации — успешном освоении новых условий деятельности и вхождении, «вживании» в систему иных официальных и неофициальных взаи­моотношений, нахождение, занятие в новой микросреде определен­ного статуса, самоутверждение в эмоционально-комфортной, пер­спективно-обнадеживающей позиции.

Определяющими факторами успешной адаптации студентов яв­ляются характер профессиональной ориентации, отношение к уче­бе и мотивационный аспект учебной деятельности. Таким образом, важно с первых дней пребывания студентов-первокурсников в учеб­ном заведении создать положительный эмоциональный фон, усло­вия для активной жизнедеятельности (для удовлетворения потреб­ностей в интеллектуальном, эмоциональном и нравственном развитии), доброжелательные взаимодействия как между студента­ми, так и между студентами и педагогическим коллективом в це­лом. Эти задачи можно решать разными путями: один из них — тре­нинг, который позволяет в очень короткие сроки активизировать процесс адаптации.

Для психологического сопровождения студентов в период адап­тации к вузу нами была разработана *программа адаптационного тре­нинга.*

Под программой мы понимаем совокупность, систему социаль­но-психологических мероприятий, направленных на решение проблемы адаптации студентов к вузовским условиям обучения, жизни, досуга, принятием установок, норм, ценностей нового кол­лектива.

*Основная цель программы —* психологическая и социальная адап­тация к вузовскому обучению, в результате которой студент начн­ет самостоятельно выстраивать перспективу собственного буду­щего, формулировать личностные, в том числе профессиональные планы.

Программа адаптационных занятий включает в себя несколько взаимосвязанных блоков: подготовительный, информационно-мотивационный, диагностический. Тренинг рассчитан на *три дня* и организован по типу «погружения». Продолжительность каждого дня занятий — 6 часов. Занятия построены в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к социально-психологическому тренингу, с применением различных психотехнических упражнений. В конце каждого дня и по итогам тренинга в целом тренеру необхо­димо организовывать «обратную связь».

Тренинговые занятия проводят преподаватели, практикующие в области психологии и имеющие специальную подготовку для прове­дения социально-психологического тренинга. Соведущими могут выступать студенты выпускного курса, обучающиеся по специально­сти «Психология». Для этих студентов проведение тренинга, с одной стороны, является важным моментом в освоении практических пси­хологических знаний, а с другой — процессом передачи личного опыта обучения и адаптации к вузу и будущей профессии. Прежде чем при­ступить к проведению тренинговых занятий, преподаватели прово­дят специальную подготовку обучающей команды, создают опти­мальные условия для раскрытия возможностей каждого студента, нейтрализуют, смягчают психологические барьеры во время профес­сионального общения, организуют совместную деятельность по под­бору психологических упражнений. Студенты и преподаватели об­суждают возможные затруднения и психологические проблемы, которые могут возникнуть в процессе занятий. Подготовительный этап позволяет установить доверительные, партнерские отношения между преподавателями и студентами, что положительно сказывает­ся на дальнейшей работе. В результате совместных обсуждений вы­рабатывается общая стратегия поведения, установки и планы, разра­батывается программа адаптационных занятий. Подготовительный этап позволяет установить доверительные, партнерские отношения между преподавателями и студентами, что положительно сказывается на дальнейшей работе. В результате совместных обсуждений вырабатывается общая стратегия поведения, установки и планы, разрабатывается программа адаптационных занятий.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство с участниками, изучение ожиданий, проведе­ние первичной диагностики.

Программа первого дня включает в себя два блока. Первый блок — информационный (знакомство с особенностями организа­ции вузовского процесса обучения, спецификой обучения на факультете; со структурными подразделениями вуза и факультета, кафедрами; историей факультета и т. д.), позволяющий студентам вой­ти в новую социальную среду. Второй блок — диагностический (он включает в себя определение мотивационной структуры личности, выявление ценностных ориентации, эмоциональных особенностей личности). Мы предлагаем включать методики экспресс-диагно­стики, которые позволяют студентам получить данные о себе, осо­знать и проработать полученные результаты.

В первый день работа проводится в подгруппах по 12-14 чело­век. Участники знакомятся с основными правилами работы груп­пы. Для установления доверия в группе и создания положительного эмоционального фона используются разнообразные упражнения, игры-шутки, психогимнастические элементы и т. д. Важно в процес­се обсуждения дать участникам возможность осознать и высказать свои ожидания, опасения, тревогу, связанные с началом нового пе­риода в жизни, новыми условиями деятельности и общения.

Для более полного принятия новой социальной роли и осозна­ния выбранной специальности, студентам можно предложить вы­полнение следующих заданий: «Я — студент», «Я — профессионал» с воплощением своего образа на листе бумаги. После выполнения необходимо провести обсуждение рисунков. Это дает возможность конкретизировать представления студентов о себе и других членах группы, а также более четко представить особенности своей про­фессии. Для углубления знаний о себе студенты получают домаш­нее задание: заполнение известного проективного теста «Кто Я?», ответы на который позволят разобраться в себе и во второй день презентовать себя в группе. В конце первого дня обрабатываются результаты тестирования, которые учитываются в работе по реше­нию одной из задач второго дня, а именно — формированию учеб­ной мотивации

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель.** Формирование учебной мотивации, выявление профессио­нально важных качеств, необходимых для успешной учебы и по­следующей профессиональной деятельности. Для этого важно осо­знание своих интересов, способностей, участие в различных видах практической деятельности, сплочение группы.

В первый день студенты уже выполняли упражнение «Я — профессионал», которое помогло выявить профессионально важные качества. Выполняя упражнение «Идеальный профессионал», сту­денты выделяют и обсуждают качества, которыми, по их мнению необходимо обладать представителю выбранной профессии, а так­же обращают внимание на соответствие собственных выделенных качеств идеальной модели. По окончании упражнения студентам можно предложить совместно составить коллаж. С одной стороны это позволяет снять возможное возникшее напряжение, а с другой — способствует сплочению коллектива.

Упражнение «Разговор со сменой позиций» помогает определить особенности себя как личности, студента и будущего профессиона­ла. Групповая дискуссия на тему «Обучение в вузе» помогает осо­знать, какими общими навыками и знаниями студентам необходи­мо овладеть. Для снятия эмоционального напряжения и барьеров в общении между участниками в программу дня можно включить эле­менты тренинга сенситивности, что углубляет понимание самого себя и других студентов в группе. Упражнение *«Я* и группа» позво­ляет рассмотреть фундаментальные эмоции, идентифицировать эмоциональные состояния, прогнозировать состояния, отношения и свойства человека и группы. Для сплочения группы можно при­менять разнообразные упражнения. Например, упражнение «Ла­дошки» позволяет участникам понять, легко ли работать в парах и ка­кую информацию можно получать от партнера.

Информационный блок может включать в себя знакомство с осо­бенностями организации внеучебной работы в вузе и на факульте­те. Для самоопределения студентам можно предложить составить «Список важных дел». Это позволит студентам разобраться, опре­делить направление работы, в котором они могут реализовать свои способности, желания и возможности.

С целью сплочения коллектива, выявления официальных и нео­фициальных лидеров и выработки совместной стратегии поведения общей студенческой группы необходимо объединить учебные под­группы. В программу целесообразно включить различные ролевые игры: «Факультет», «Катастрофа в пустыне», упражнения «Рисуем деревья», «Молекула». Ведущим необходимо организовать обсуж­дение таким образом, чтобы участники смогли осознать стили по­ведения, способствующие эффективному взаимодействию и конст­руктивному разрешению конфликтов, а группа в целом преодолела стадию «конфликта и протеста» и перешла к активной рабочей фазе.

Домашнее задание второго дня — написать личный план на пять лет построения индивидуальной и профессиональной траектории развития.

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель.** Определение перспектив развития группы, углубление процессов самораскрытия; определение жизненных планов и стра­тегий их реализации; выбор тьютора.

День начинается с традиционного приветствия, которое помо­гает участникам настроиться на рабочую обстановку. Затем идет представление личностных профессиональных планов, определение стратегии их реализации и необходимых для этого ресурсов и усло­вий. Информационный блок содержит теоретические представле­ния о понятии жизненной стратегии.

После обсуждения и рефлексии необходимо провести упражне­ние, направленное на снятие эмоционального и физического напря­жения и повышающее групповую сплоченность, например «Авто­мойка».

Второй день занятий позволил участникам не только научиться доверять друг другу, но и приобрести уверенность в себе. Во время третьего дня занятий эти качества можно проверить и закрепить при помощи специально подобранных упражнений: «Свеча», «Пара». Эмоциональным и логическим завершением работы в группе мо­жет стать итоговое упражнение «Фотография», при помощи кото­рого можно диагностировать качество реализации целей сплочения и самораскрытия участников.

На протяжении трех дней студенты-тьюторы являются актив­ными участниками тренинга; это позволяет первокурсникам по окончании адаптационного тренинга сделать осознанный выбор тьютора.

Рекомендуется в план занятия включать самопрезентацию тью­торов. В конце дня происходит подведение итогов всей работы в целом, определяется план работы группы на ближайшее время, участники могут поделиться впечатлением о группе, тьюторах, тренинговой команде. По окончании адаптационных занятий у мно­гих студентов возникает желание общения, но уже в неформальной обстановке, что может свидетельствовать о достижении и реализации поставленной цели и задач. Это может быть совместный вых0 на природу, проведение группового праздника и т. д.

Таким образом, программа адаптационных занятий с элемента ми социально-психологического тренинга позволяет студентам осознать новое качество своей социальной позиции; овладеть способа­ми и приемами организации учебной и внеучебной деятельности осознать необходимые профессиональные и личностные качества скорректировать собственные планы на период обучения в вузе. Дополнительный эффект заключается в запуске механизмов группообразования, создании благоприятного психологического клима­та как в отдельных учебных группах, так и на факультете в целом.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Григорович Л. А.* Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2004.
2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: Учебное посо­бие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воро­неж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2001.
4. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1976.
5. *Рудкова С. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение адаптации сту­дентов в вузе. Дисс. ... канд. пед. наук. Биробиджан, 2005.

**Глава 18**

**ТАНЦЕВАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ - ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ РАЗВЛЕЧЕНИЕ: ЯЗЫК ЖЕСТОВ В ТАНЦЕ**

«Язык жестов» —довольно распространенная и благодарная тема отечественных и зарубежных психологических изданий. К. Айслер-Мертц, Э. Димитриус, Д. Коэн, В. А. Лабунская, Д. Ламберт, М. Мазарелла, А. Пиз, С. Степанов открывают «секреты» невербального языка. Овладение этим языком имеет огромное значение для пси­хологии общения и взаимопонимания людей, так как, по утвержде­нию психологов, от 60 до 80 % коммуникации осуществляется за счет невербальных средств выражения своих мыслей и в большей степени чувств (13). Особенность языка телодвижений заключается в том, что его проявление обусловлено импульсами нашего под­сознания, и отсутствие возможности подделать эти импульсы по­зволяет доверять этому языку больше, чем обычному, вербальному каналу общения.

Однако несмотря на, как правило, популярное изложение в литературе особенностей невербального общения, обучение телес­ному языку является непростой задачей. Среди факторов, затруд­няющих усвоение невербальной информации, можно выделить: множественность и амбивалентность жестов, необходимость трени­ровки памяти и наблюдательности, сложность сравнительного ана­лиза жестикуляции и поз, наконец, нежелание досконально изучать оттенки телодвижений. Одна из главных преград в обучении языку жестов — *отстраненность, «непрочувствованность»* на момент его научения того психологического состояния, комплекс жестов которого подвергается анализу и изучению. Как раз на этом и сделан акцент в программе танцевального тренинга «Обучение через раз­влечение: язык жестов в танце». *Цель тренинга* — «нестандартный» разноаспектный способ обучения языку жестов, приобретение участниками «ощущаемого», «прочувствованного знания» невер­бального языка. Телесная память и эмоции, «подогреваемые» танцем и музыкой, служат помощниками интеллекту в переработке инфор­мации.

*Танец и музыка,* положенные в основу курса, являются *катализа­торами* процесса вхождения в образ, в психофизическое состояние жесты которого изучаются и тем самым значительно облегчают про­цесс усвоения информации об общих и индивидуальных особеннос­тях невербального общения, делая его почти непроизвольным.

Танец называют *матерью всех языков* (18), и изучение одного из них — невербального на базе танца — кажется нам абсолютно орга­ничным.

Танец включает в себя следующие невербальные компоненты: прикосновение; контакт глаз; мимика; жесты; пантомимика; сим­волические аспекты движений.

«Танец — это спонтанная трансформация внутреннего мира в движение, в процессе которой будет пробужден творческий потен­циал и потенциал к изменению...» (15). Таким образом, танец есть нечто более содержательное, чем просто коммуникативная жести­куляция: «...танец — жизнь на более высоком уровне» (18). По мне­нию Ц. Закса, в танце первобытный человек старался стать частью тех сил, которые управляют судьбами. «...Танец призывает и рассе­ивает силы природы, излечивает больное, связывает мертвых с це­пью их потомков, привлекает удачу и благословляет племя... чело­век, очарованный танцем, разрывает земные цепи и чувствует себя в одной мелодии со всем миром» (18). Хотя современный человек, наверное, не вкладывает такого глобального смысла в танец, каж­дый может ощутить в танце обострение собственных, актуальных на данный момент жизни, чувств.

Танцевальная терапия давно использует этот феномен для высво­бождения накопившихся у пациентов эмоций, а также пробуждения потенциала к личностным изменениям. В русле нашего тренинга важ­но именно возбуждение эмоций и чувств участников, причем соот­ветствующих тому психологическому состоянию, жесты которого рассматриваются в данный момент. В этом нам помогают стиль танца и музыка. Что касается индивидуальных личностных проявлений участников, развития их творческого потенциала, психокоррекции — это сопутствующие моменты тренинговой работы по предлагаемой программе, разбираемые в групповых обсуждениях.

«Танец есть сама игра» (17) — а в общении, как вербальном, так невербальном часто присутствует игра. Уловить суть игры в человеческом взаимодействии, определить «солистов» общения — важ­ная задача, в решении которой может помочь навык танца. Танец не только проявляет главные отношения личности — к себе, дру­гим, миру, но и может их корректировать. Кроме того, танцуя в ком­пании, люди просто получают удовольствие и обучаются, развлека­ясь. Оздоравливающая функция танца — тоже важный аргумент использования его в обучении. Моторно-ритмическая разрядка, катарсическое высвобождение сдерживаемых чувств, психофизиче­ская регуляция, анестезирующее действие, снижение тревожности, улучшение координации, повышение гибкости суставов, укрепле­ние мышц, энергизация — вот неполный перечень возможностей этого прекрасного вида человеческой деятельности — танца.

Язык телодвижений как проявление нашего сознания и подсо­знания становится танцем, когда возникает *ритм.* Ритм важен не только для координации движений в танце, но, прежде всего, для создания соответствующего *психофизического состояния.* Ритм мо­жет создаваться как вспомогательными (внешними) средствами (барабан, тамбурин, бубен и др. музыкальные инструменты), так и естественными — человеческое тело может само производить зву­ки: сердцебиение, дыхание, хлопки, отстукивания, напевание. Музыка как таковая появилась позже танца, но ритм всегда сопро­вождал его.

В нашем учебном курсе мы всегда используем *музыку.* Музыка способна почти моментально погрузить участника в то настроение, в тот образ, который исследуется. Причем это касается как мелома­нов, так и «немузыкальных» людей. Исследования показали, что *«уши* — *это наши ворота в мир»* (5). Все органы чувств посылают в мозг жизненно важные сигналы, однако информация, получаемая через слуховые рецепторы, оказывается наиболее значимой. Она мобилизует нейроны и приводит к возникновению четких ощуще­ний, а вместе с тем — и реакции на них в виде *эмоций и чувств.* До­казано, что восприятие мозгом возбуждения слуховых рецепторов, возникшего в процессе слушания музыки, является более интенсив­ной деятельностью по сравнению с восприятием возбуждения дру­гих рецепторов (5). Под интенсивностью в данном случае подразу­мевается то, что клетки мозга, отвечающие за слух, реагируют на возбуждение в десять миллионов раз более слабое, чем то, которое необходимо для передачи в мозг информации о прикосновении к коже. Музыка «соприкасается» с нашими органами чувств намного раньше, чем любой другой возбудитель (5).

С точки зрения генетики данная «сверхвосприимчивость» обу­словлена тем, что в далеком человеческом прошлом первобытным охотникам приходилось рассчитывать лишь на собственные ушито есть на тот самый канал, который даже во сне принимал сигналы опасности.

Данные нейрофизиологии показывают, что, в соответствии с на­шей структурой восприятия, слух действует гораздо сильнее на наше эмоциональное состояние, чем зрение. Оказалось, что и период адаптации к звуковым раздражителям намного длиннее, нежели, к примеру, к оптическим или тактильным, что подтверждается мно­гочисленными примерами из жизни и используется в сексуальной терапии пар с психосексуальными расстройствами. Музыка способ­на поднимать кривую человеческого возбуждения медленно, но вер­но, выступая своего рода энергетической, эмоциональной подпит­кой (5).

Слух оказывает определенное влияние даже на сам процесс внут­риутробного развития, пропитывая его музыкой. Мы слышим ма­теринское сердцебиение задолго до нашего рождения (приблизи­тельно 26 миллионов ударов на протяжении 9 месяцев). И в самом конце жизни мы до последнего вздоха воспринимаем музыкальные или акустические сигналы, в то время как прочие каналы восприя­тия уже полностью закрылись для нас (5). Умирающие или находя­щиеся в коме люди слышат лучше и больше, чем подозревают окру­жающие.

Наши реакции на музыку возникают благодаря вегетативной нервной системе — части нервной системы, которая является нео­сознаваемой и контролирует функции внутренних органов, желез, сосудов. После восприятия звука человеческая реакция на раздра­жение облекается в форму определенного, зримо наблюдаемого по­ведения. Среди возможных реакций на звуки музыки Г.-Г. Декер-Фойгт выделяет следующие (5):

* коммуникативные (крики, плач, смех, пение, выкрики, гри­масы);
* двигательные (движения, танцы);
* органические (изменения частоты пульса, артериального дав­ления);
* сенситивные (возбуждение, эмоциональный отклик, сопере­живание). Когда человек практически идентифицирован с изучаемым образом, ему легко запоминать сопутствующую этому образу инфор­мацию, вспоминать свои привычные поведенческие проявления этого настроения и объединять весь полученный «материал». Было бы ошибкой делать в тренинге ставку только на ноги (танец) и уши (музыка). Конечно, мы задействовали и интеллект, подвергая раз­бору и анализу и переводя на осознанный уровень ключевые мо­менты невербального поведения.

В процессе обучения языку жестов мы работаем с видеоматериа­лами: *видеолекциями* — мужским и женским вариантами использо­вания невербального языка, с *фрагментами* из известных кинофиль­мов, политических и ток-шоу. Проводятся *групповые дискуссии* и обсуждения, используются *упражнения* для диагностики знаний не­вербального языка жестов участниками, тренировки их наблюда­тельности и закрепления учебного материала.

Авторская (Т. А. Мостицкая) базовая программа тренинга может быть освоена в течение 4 дней. На работу с этой программой выде­ляется 10 часов, в результате чего происходят существенные сдвиги в понимании языка жестов и принципов проксемики, собственно­го стиля общения, азов танцевальной психологии. Кроме того, участники получают много положительных эмоций, связанных с ощущением собственного тела, искусством танцевальных движений и «слиянием» с музыкальными ритмами. Наличие группы, несом­ненно, преумножает интенсивность чувств каждого отдельного уча­стника.

**ДЕНЬ ПЕРВЫЙ**

**Цель.** Знакомство и вхождение в мир танца и жестов, а также понимание основных параллелей между чувствами и жестами.

В начале тренинга участники поочередно представляются любым именем и движением, а весь круг отражает движения каждого участ­ника. Проводится обсуждение, при этом ведущий обращает внимание участников на привычность—непривычность выполненных жестов, их оригинальность—стандартность, коммуникативную направленность или закрытость. Дается короткая классификация жестов.

Далее проводится упражнение на понимание участниками невер­бального языка. Ведущий показывает 5 жестов (смысл которых нео­чевиден), отражающих, например, волнение, недоверие, несогла­сие, агрессию, привлечение. Участникам необходимо дать их интерпретацию.

Следует отметить, что от ведущего танцевального тренинга тре­буется умение танцевать и быть умелым демонстратором выдвигае­мых и иллюстрируемых идей. После знакомства и вводной части тренинга ведущий исполняет *первый танец* в стиле фламенко с вве­денными в него жестами уверенности (под музыку в нормальном темпе). Перед участниками ставится задача — распознать психоло­гическое состояние, которое выражает танец, на основе используе­мых жестов и музыки. После этого все участники становятся в круг и повторяют за ведущим каждое движение, запоминая его значе­ние, раскрываемое участниками группы и ведущим. Танец повто­ряется дважды в медленном темпе, без музыки. Затем один раз в мед­ленном темпе с музыкой. И наконец, в нормальном темпе и с музыкой. Как правило, в таком режиме обучения все участники успевают усвоить жесты танца и их значение. Иногда для закрепле­ния навыка или повышения уверенности участникам предлагается станцевать фламенко без ведущего.

Психологическая разминка представляет собой следующее уп­ражнение: в центр круга вызываются 6 участников, которые разби­ваются на пары. Ведущий придает отношениям в каждой паре определенный психологический смысл с помощью жестов, поз и принципов проксемики. Остальные участники должны ответить на вопрос: «К какой паре лучше подойти для беседы?», тем самым осваиваются жесты и позы безопасной коммуникации.

Ведущий исполняет *второй танец* под названием «Танец лжи» (звучит регтайм). Перед участниками стоит та же задача — раскрыть психологический смысл танца по используемым солистом жестам и мелодии. После обсуждения ведущий называет танец и рассказыва­ет о значении его основных невербальных элементов. Все участни­ки становятся в круг и повторяют за ведущим каждое движение танца сначала в медленном темпе без музыки, затем в нормальном темпе и с музыкой.

Для закрепления полученной информации используется про­смотр видеофрагментов: это отрывки из известных художественных фильмов, ток-шоу «Частная жизнь», «К барьеру», «Что хочет жен­щина?», «Принцип домино» и других популярных передач. Разбор в учебном курсе такого типа материала преследует цель подчеркнуть частоту и повсеместность использования изучаемых жестов и поз и, соответственно, практическую ценность получаемых знаний.

В заключение дня все участники становятся в круг для последне­го *третьего танца —* «Танца сплоченности». Ведущий говорит не­сколько слов об историко-культурном и психологическом значении круговых танцев, обращая внимание на используемые в них движе­ния, способствующие повышению сплоченности и общности лю­дей. Звучит «Сиртаки». Все танцуют общий танец, повторяя движе­ния ведущего.

**ДЕНЬ ВТОРОЙ**

**Цель**. Отражение и осознание участниками группы психологиче­ских состояний, связанных с неуверенностью и недоверием друг к другу партнеров по общению; закрепление позитивных эмоций и со­стояний участников группы, что достигается предоставлением воз­можности каждому быть солистом и вести в танце за собой группу, а также повторным «протанцовыванием» жестов уверенности в сере­дине встречи и исполнением «Танца сплоченности» в заключение.

В начале встречи проводится групповой обмен впечатлениями, мнениями относительно первого дня занятий. Для повышения ра­ботоспособности группы и закрепления пройденного материала в предыдущий день проводится разминка «Ведущий и ведомые». Уча­стники становятся полукругом, крайний справа выходит в центр. Звучит короткий музыкальный, фрагмент — находящийся в центре участник-ведущий танцует, вся группа повторяет его движения. Когда начинает звучать другая мелодия, выходит следующий участ­ник, и так далее. На основании собранных мнений участников груп­пы ведущий подчеркивает значение характера движений человека Для его восприятия окружающими.

Пройденный материал закрепляется, когда вся группа танцует два танца первого дня — «Танец уверенности» (фламенко) и «Танец лжи» (регтайм).

Видеолекция касается акцентирования внимания на жестах не­уверенности и недоверия, проявляющихся у героев видеофрагмен­тов, что закрепляется затем на примере *четвертого* танца — «Танца Неуверенности». Ведущий исполняет танец с соответствующими жестами под медленную минорную русскую народную мелодию Задача участников группы — выявить и назвать как можно большежестов, выражающих неуверенность. После обсуждения вся группа встает в круг и повторяет движения ведущего сначала в медленном темпе без музыки, затем в нормальном и с музыкой.

Психологическая разминка «Чей статус выше?» указывает на значение жестов и поз в социальных отношениях. В круг выходят два участника. Ведущий придает им положение, соответствующее психологическому смыслу учебной ситуации. По невербальным при­знакам группа должна определить особенности социального взаи­модействия партнеров.

*Пятый танец* — «Танец недоверия». Ведущий исполняет его под мелодию «Семь-сорок» с введенными жестами недоверия/несогла­сия. После обсуждения и пояснений ведущего группа работает в круге по принятой схеме.

В заключение дня все участники танцуют круговой «Танец спло­ченности».

**ДЕНЬ ТРЕТИЙ**

**Цель.** Выделение и изучение характерных невербальных призна­ков нервозности и превосходства.

Занятие начинается с обсуждения впечатлений от второго дня.

Следующая за этим разминка «Игра образов» акцентирует вни­мание на тесной связи типа движения и самоощущения, позволя­ет быстро прочувствовать различные психологические образы. Участники образуют большой круг, который смыкается к центру во время упражнения. Ведущий называет образы и показывает тип движения. Все участники повторяют за ним, двигаясь к центру круга.

Видеолекция представляет участникам группы невербальные признаки нервозности и превосходства. Кроме видеофрагментов из популярных фильмов и передач, представлены авторские видео­записи мужского и женского вариантов использования жестов пре­восходства и нервозности.

После этого ведущий исполняет *шестой танец* — «Танец нервоз­ности». Звучит «Цыганочка». Задача участников группы — отследить как можно больше жестов нервозности, используемых ведущим в танце. После обсуждения анализируемых жестов группа становится в кругу и повторяет за ведущим все движения танца.

В качестве разминки предлагается «Игра в гляделки». Группа раз­бивается пополам — на две противостоящие шеренги либо по па­рам. Задача каждого участника — выдержать взгляд, «пересмотреть» своего партнера. Упражнение акцентирует внимание на важности контакта глаз в процессе общения и дает представление об индиви­дуальных психологических характеристиках участников.

*Седьмой* танец — «Танец превосходства». Звучит «Калинка». Веду­щий танцует, а затем анализирует совместно с участниками все ис­пользуемые им жесты. Значение жестов закрепляется в общем танце.

Заключает общую работу третьего дня «Танец сплоченности».

**ДЕНЬ ЧЕТВЕРТЫЙ**

**Цель.** Подведение итогов и настрой участников тренинга на даль­нейшее, еще более глубокое изучение языка жестов, танцевальной психологии и танца.

Занятия помогают понять, что познание себя в разных ипоста­сях лишь обогащает человека. Поговорка «В здоровом теле — здо­ровый дух, на самом деле — одно из двух», к сожалению, вполне оправдана на практике. Но чем плох «танцующий» психолог или танцор, спортсмен, изучающий психологию?

В начале дня происходит обмен мнениями по итогам работы в пре­дыдущие дни, а также проводится разминка «Застывающая фигура», при помощи которой тренером диагностируется, насколько легко и разно­образно двигается группа и в какой мере используются уже изученные жесты и позы. Группа становится в круг. Каждый участник поочередно показывает движение, которое повторяет и дополняет группа.

*Восьмой танец* — «Танец привлечения». Ведущий под восточную (турецкую, арабскую) мелодию исполняет танец с невербальными элементами привлечения. Задача группы — выделить эти элементы и закрепить их по схеме тренинга.

Видеофрагменты, комментируемые группой и тренером, способ­ствуют закреплению материала и постановке новых целей и задач танцевального тренинга.

Упражнение «Любимый танец» позволяет каждому участнику груп­пы выразить свое доминирующее психологическое состояние и степень его глубины. Каждый из участников выбирает, какой из восьми разобранных танцев-состояний он будет танцевать для группы. Это упражнение является как итоговым, так и диагностическим.

*Завершающий круговой танец* исполняется всей группой и за­крепляет чувство общности и взаимопонимания, возникшее в группе за период ее совместной работы.

Необходимым условием успешности обучения любому виду дея­тельности является заинтересованность им, как «интеллектуальная», так и эмоциональная. В обучении азам психологических знаний ог­ромную роль играют эмоции. По мнению автора тренинга, ничто так быстро не может их оживить, как музыка и танец. Впитывать информацию не только «умом», но и телом — хороший способ об­легчения обучения и усвоения знаний.

Используя тренинг как обучающую процедуру, можно не только быстро и с удовольствием освоить язык телодвижений, но и полу­чить навыки исполнения восьми популярнейших танцев. При под­боре и разработке хореографии танцев автор исходил из соображе­ний сочетаемости «классических» движений танца и существующих групп жестов. Что касается нашей психологической интерпретации предложенных танцев, то, возможно, она не является бесспорной. Особо следует отметить, что группы рассматриваемых жестов и на­циональная психология, отраженная в народном танце, не связаны напрямую. Целью автора тренинга было показать иной, своеобраз­ный, способ обучения психологии, языку жестов и одновременного овладения прекрасными народными танцами.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Айслер-Мертц К.* Язык жестов. М: Фаир-пресс, 2003.
2. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб.: Питер, 2003.
3. *Васильева Е.*Д. Танец: Учебное пособие для театральных вузов. М.: Искусство, 1961.
4. *Воронина И. А.* Историко-бытовой танец. М.: Искусство, 1980.
5. *Декер-Фойгт Г.-Г.* Введение в музыкотерапию. СПб.: Питер, 2003.
6. *Димитриус Э., Мазарелла М.* Читать человека как книгу. М.: Эксмо, 2004.
7. *КоэнД.* Язык тела во взаимоотношениях. М.; Киев: София, 1997.
8. *Лабунская В. А.* «Методика свободной семантической оценки невербаль­ного поведения» // Эмоциональные и познавательные характеристики общения / Под ред. В. А. Лабунской. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1990.
9. *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально - перцептивный под­ход). Ростов -на -Дону: Изд-во РГУ, 1986
10. *Пабтская В. А.* Психология экспрессивного поведения. М.: Знание, 1989.
11. *Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание.Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
12. *Ламберт Д.* Читать человека как книгу с помощью языка жестов. М..
13. *Пиз А.* Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. М.;Новгород: Ай Кью, 1992.
14. *Ромек В. Г.. Ромек Е. А.* Тренинг наслаждения. СПб.: Речь, ЛШ.
15. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. М: Прогресс, 1993.
16. *Степанов С. С.* Язык внешности. М.: Эксмо, 2004.
17. *шкурко Т. А.* Танцевально-экспрессивный тренинг. СПб.. Речь, *Ш5.*
18. *Sachs С.* World history of the dance. N.Y.: W. W. Norton & Company, Inc., 1937.

**Глава 19**

**КАКУЮ КНИГУ НЕ НАДО ЧИТАТЬ НАЧИНАЮЩЕМУ ТРЕНЕРУ1**

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ТРЕНЕРОВ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

Рынок тренинговых услуг, на котором в настоящее время уже активно работает и хочет работать большое число психологов, по­нимая, что это сфера престижной и высокооплачиваемой работы, переживает в настоящее время катастрофическую ситуацию. Эта сфера психологической деятельности испытывает крупномасштаб­ный кризис профессионализма. По оценкам компаний, проводив­ших у себя различные тренинги, два из трех являются по меньшей мере неудачными. Это приводит к активному сопротивлению пер­сонала компаний любому обучению, отношению к тренингам как к «забавам» руководства организаций, «натаскиванию» персонала и манипуляциям по отношению к клиентам и коллегам.

Компании-заказчики тренинга, пытаясь обезопасить себя от не­качественных услуг, все чаще прибегают к тендерам, конкурсному отбору тренингов и самих тренеров. Однако агрессивная реклама, весьма профессиональная и многообещающая презентация любых («каких хотите») тренинговых услуг не позволяет объективно оце­нить их качество и уровень подготовки исполнителей. Неудачи в выборе тренеров, безусловно, отражаются на деятельности органи­зации как в материальном, так и в моральном плане. Однако хотелось бы обратить особое внимание не на последствия, а на причи­ны, порождающие, на наш взгляд, эту проблему. Если речь идет о профессиональной ответственности психологов за предлагаемую услугу, то можно утверждать, что в основании часто демонстрируе­мой некомпетентности ведущих тренинговых групп лежит полное отсутствие или низкое качество их методической подготовки.

Вероятно, трудно, да и не нужно обсуждать ситуацию, когда за тренерскую работу берется человек, не прошедший вообще ника­кой методической подготовки. Это порождает лишь закономерный вопрос к профессиональному сообществу: каким образом избежать подобной ситуации? Ответ на него ясен: не давать возможности про­водить занятия без соответствующего обучения. Шаги в этом на­правлении уже делаются Обществом психологов, хотя предстоящий путь кажется нам весьма непростым. Обратимся к другой, более вол­нующей нас стороне вопроса — *существующей практике методиче­ской подготовки тренеров.*

Один из подходов к подготовке тренеров отражен в рецензируе­мой книге и касается методических рекомендаций для ведущих груп­пы социально-психологического тренинга, часто, впрочем, называе­мого и по-другому: коммуникативный тренинг, тренинг делового общения, эффективных коммуникаций. Актуальность и влияние та­ких книг велики, ведь они для многих неискушенных создают *иллю­зию возможности научиться проводить тренинги, опираясь только лишь на книги.* Безусловно, книги могут служить сопровождением реаль­ному, «живому» методическому тренингу, быть его дополнением, од­нако научить проводить полноценный тренинг они, конечно, не мо­гут. Попытка овладеть технологией тренинга по книгам, когда до участников не доносится «живое слово, мысли и чувства учителя» и искусство ведения тренинга не передается «из рук в руки», ведет к грубым искажениям понимания сути, цели и задач тренинга.

Последствия слепого принятия таких книг чрезвычайно серьезны еще и потому, что тренер-методолог несет ответственность не только за себя и проводимые лично им группы, но и за подготовленных им будущих тренеров, их группы и за всех, кого обучат, в свою очередь, его ученики. Работа тренера-методиста создает «круги на воде», да­леко выходящие за сферу его сегодняшнего непосредственного воздействия. Его влияние значительно шире и глубже, чем, например, у бизнес-тренера или тренинг-менеджера организации. Именно тре­нер-методист формирует тот круг профессионалов или непрофессио­налов, которые предлагают свои услуги на рынке. Поэтому обсуждаемая книга, полная методических казусов, не имеющая четкой концепции, структуры и содержательной линии, а также, что самое главное, понимания «сверхзадачи» тренинга (из­вестно, что название метода пришло к нам из театральной педаго­гики, где понятие «сверхзадачи» является смыслообразующим), вызывает желание выступить с обсуждением некоторых ее главных положений. По заявлению автора, эта книга предназначена для тех, кто уже прошел курс методической подготовки и провел первые группы. Это особенно обидно, поскольку ее содержание позволяет серьезно усомниться в качестве того профессионального обучения, которое изначально предлагается автором книги будущим психоло­гам. К сожалению, не хватит места и сил обсудить все возникшие вопросы и до конца выразить недоумение, не проходящее при чте­нии практически всей книги. Остановимся только на тех моментах, которые вызывают наибольшие сомнения и разочарование.

Начиная работу тренером, каждый из нас, конечно, задает себе вопросы: зачем я это делаю? Ради чего проводится тренинг? Логич­но, что этот же вопрос ставит и автор книги (с. 18). На него дается кажущийся простым ответ — чтобы это было полезно группе. Но может ли кто-либо, и даже тренер, абсолютно точно знать, что для группы полезно, а что нет? Таким образом, незаметно для себя та­кой ведущий попадает в известную тренерскую «ловушку» — *«Я* все могу», «Я лучше знаю, что надо группе», начинает чувствовать себя богом, судьей и пророком. Для большинства тренеров ответ на во­прос «Зачем я это делаю?», как правило, лежит в области социально одобряемых мотивов профессиональной деятельности: научит людей общаться, помочь команде или организации в достижении це­лей, решить личные проблемы участников группы и др. Однако, начиная обсуждение методических вопросов, автор книги этого не делает. Им не определены ни цель, ни задачи тренинга, а уж тем бо­лее его «сверхзадача», что является основой работы ответственного, этичного и социально нравственного тренера. Вероятно, прежде чем поставить цель и определить задачи перед группой, надо их поста­вить перед собой.

На наш взгляд, осознание тренером «сверхзадачи» важно для любого вида коммуникативного тренинга, а стремление к ее дости­жению является главной целью ведущего в каждой группе. Скорее всего, это может быть общечеловеческая задача гармонизации меж­личностных отношений. Решение этой «сверхзадачи» позволяет го­товить в методическом тренинге не просто тренеров, которые «тренируют» (с. 15) и манипулируют группой, изо всех сил желая понравиться ей и заказчику, производя на группу «хорошее впечатле­ние» (с 17), а также «набирают очки» (так называемому «набира­нию очков» ведущим автор посвящает целый раздел 1.5), а *ведущих группы,* осознающих в первую очередь важность личности каждого участника группы и открытого к работе с любыми возникающими в этой группе психологическими трудностями.

Какой бы материал ни излагал автор книги, везде видны опасе­ния ведущего не найти общего языка с группой, а основной мыслью является желание нравиться: «Тренер должен *стремиться к тому, чтобы понравиться группе»* (с. 33). Ощущается боязнь перед прояв­лениями участниками группы истинных, не всегда позитивных, а ча­сто негативных, чувств: «Стадия агрессии в группе *не нужна»,* впро­чем, как и *«вредная» стадия лабилизации,* обозначаемая автором труднопроизносимыми для профессионального психолога словами «мордой об стол» (с. 24, 25). Действительно, если стадию лабилиза­ции называть именно так, как ее называет автор и некоторые кри­тикуемые им ведущие групп, то она действительно не нужна и вредна. Но если пони мать сущность лабилизации как процесс, орга­низующий групповую динамику и личностный рост и уметь соиз­мерять меру его воздействия с возможностями каждого человека, то *эта стадия является одной из главных для тренинга* и задача трене­ра — точно ее понимать и изучать возможности каждого участника группы в этом плане. Кроме этого, возникает еще один закономер­ный вопрос: что делать ведущему, если в ходе тренинга возникают глубокие, некомфортные для него, но вполне естественные эмоцио­нальные проявления и переживания участников группы? Во что бы то ни стало избегать их, чтобы оставить о себе и тренинге приятное во всех отношениях впечатление?

Прослеживается желание, а также и умение сохранить себя и свое здоровье путем минимальных вложений энергии в группу, что по­зволяет легко «работать тренером почти каждый (!!!) день» (с. 7). При этом рекомендуется учиться «весело, легко и быстро», а иногда, как кажется после прочтения текста, и просто быть массовиком-затей­ником (с. 38, 46). Количество описаний тренинга и предлагаемых упражнений на страницах книги как исключительно «веселых» про­цедур поражает. Иногда даже возникает предположение, что имен­но это и является основной, но из-за неудобства перед читателями и профессионалами не обозначенной целью тренинга. Таким обра­зом, автор легко попался в другую известную тренерскую «ловушку» — желание нравиться группе и получать от нее эмоциональную «подпитку» и восхищение.

Все это наводит на мысль, что истинной мотивацией (скорее всего, не осознанной в полной мере) такого ведущего является же­лание произвести впечатление, избежать в тренинге личностных проблем и конфликтов, легко и «весело» прожить тренинговые дни, а значит, понравиться группе и руководству организации, что, со­ответственно, позволит получить следующий заказ (для этого мож­но пригласить в группу директора — см. с. 61) и заработать еще денег.

Описанная выше картина поверхностного подхода к методике проведения тренинга кажется не только безрадостной и удручаю­щей, но и просто неприемлемой. В этой рецензии не обсуждаются многие другие вопросы, возникшие и оставшиеся без ответа после прочтения книги. Например, это отсутствие понимания и осозна­ния достаточно жесткой алгоритмизированной структуры тренин­га, соответствующей идеям создателя этой модели тренинга М. Форверга. Это раскрытие содержательных задач каждого этапа тренинга, а также обоснование подбора игроков на этих этапах (а не назначе­ние игроков по их желанию, как об этом часто говорит автор), вы­деление «активных» и «пассивных» ролей в предлагаемых сценари­ях деловых игр, обсуждение психологической сути и нагрузки этих ролей, а соответственно, и правил анализа игр. Не уделено никако­го внимания методическому разделению процедур анализа дискус­сий и игр, целям и задачам отдельных описываемых игр, упражне­ний и психогимнастик, которые в тренинге несут особую и не всегда простую нагрузку. Автором все они приводятся без всякой система­тизации и психологической интерпретации.

Особый вопрос — это работа с обратной связью в тренинге (па­раграфы 3.1, 3.4). Отношение к обратной связи еще раз показывает желание ведущего спрятаться за вожделенный «позитив» и, без­условно, снижает конструктивность работы тренера, группы и ее от­дельных участников. И уже окончательно изумляют и удивляют рас­суждения автора о «вредности» (!) правила искренности на тренинге (с. 76). Просматривая еще раз книгу, поражаешься количеству не затронутых в нашей рецензии сюжетов и пассажей, которые могли бы быть примером того, как не надо вести тренинг. Утешает только то, что эта книга может являться замечательным пособием для бу­дущих тренеров. Но для этого надо изменить ее название — возмож­но, на «Антитехнологию ведения тренинга».

Полноценный тренинг — это крайне тяжелая и трудная работа, я не веселое времяпрепровождение. Это постоянное преодоление самого себя, человеческих слабостей и амбиций, страхов, некомпе­тентности, неуверенности, агрессивности, защит, предрассудков и стереотипов, нежелания и неумения участников группы быть аутен­тичными и искренними. Это преодоление тренером точно тех же сомнений и переживаний, которые ощущает в себе каждый участ­ник группы. Только после осознания тренером в самом себе всех этих возможных ограничений, можно что-то нести в группу и учить ее, понимая смысл происходящего.

Этот путь каждый ведущий группы проходит, с одной стороны, самостоятельно, ошибаясь и совершенствуясь, заблуждаясь и побеж­дая себя. С другой стороны, тренер всегда ориентируется на опыт своих коллег, и если он думает о долгой жизни в своей профессии, то всегда нуждается в обратной связи. Однако позитивная обратная связь от группы также может являться «ловушкой» — особенно тог­да, когда тренер хочет, чтобы было «легко и весело». Именно поэто­му мы и решились дать обратную связь тренеру от тренера, одно­временно задавая вопрос и себе: *«Думаем ли мы о последствиях нашей методической работы!»*

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ *2***

Конструктивные и неконструктивные средства при переговорах (по Р. Фишеру и У. Юри)(*Почебут Л.Г.,Чикер В.А.*Организационная социальная психология. СПб.:Речь,2002.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Фазы Конструктивные средства Неконструктивные средства | | |
| *Первая стадия* - *подготовка переговоров* | | |
| Осознание противоречия между сторонами и необходимости переговоров | Осознание своих интересов | Осознание своей позиции |
| Осознание цели переговоров | Цель - достигнуть соглашения | Цель - выиграть, победить |
| Разведка целей, интересов, позиций, требований другой стороны | Открытость для другой стороны, гласность | Закрытость, секретность |
| Ориентация в интересах, позициях другой стороны | Оценка возможностей другой стороны и значимости ее интересов | Дезориентация другой стороны в своих возможностях. Жесткость требований |
| Разработка пакета предложений | Пакет предложений с учетом интересов другой стороны | Пакет требований с учетом только своих интересов. Эгоцентризм позиции |
| Формирование установки на переговоры | Установка на сотрудничество | Установка на соперничество, конкуренцию, подавление |
| *Вторая стадия* - *проведение переговоров* | | |
| Установление контакта | Проявление дружелюбия, открытости. Вербализация состояния | Проявление враждебности, закрытости, напряженности |
| Организация пространства переговоров | Круглый стол, деловая дистанция между партнерами | Прямоугольный стол, большая дистанция между партнерами |
| Ориентация в проблеме переговоров | Вопросы на понимание интересов. Вербализация ответов. Анализ интересов | Дезинформация, дезориентация, скрытность, эгоцентризм |
| Поиск путей для совместного решения | Аргументация. Оценка значимости интересов. Нахождение общих интересов и их согласование. Разработка вариантов решения. Нахождение взаимовыгодного варианта решения. Опора на объективные, законные и справедливые критерии | Манипуляция чувствами, интересами и позициями партнера по переговорам. Шантаж, угрозы, давление, внушение, требование уступок, платы за односторонние потери. Предложение единственного варианта решения. Произвол, опора на несправедливые и незаконные критерии. Затягивание переговоров, «посулы», обещания |
| Принятие решения, подведение итогов | Точность формулировок. Доверие к людям, выводам, итогам. Дружелюбие. Удовлетворенность результатом переговоров | Неточность формулировок, расплывчатость. Недоверие к людям, выводам, итогам. Враждебность. Неудовлетворенность результатами переговоров |

15 общих рекомендаций по управлению конфликтом

(*Вердебер Р.,Вердебер К.* Общение. СПб.: прайм - Еврознак; Издательский дом «Нева»; М.:Олма Пресс,2003.)

1. Постоянное внимание к партнеру (партнерам) по общению, предоставление возможности высказаться.
2. Доброжелательное, уважительное отношение.
3. Естественность, отражение своих чувств и чувств собеседника.
4. Сочувствие, участие, терпимость к слабостям.
5. Подчеркивание общности интересов, целей, задач. Нахожде­ние в позиции партнера того, с чем можно согласиться.
6. Признание правоты собеседника там, где это действительно так.
7. Выдержка, самоконтроль, спокойный тон.
8. Обращение к фактам.

9.Лаконичность, немногословность, вербализация основных ключевых мыслей партнера (партнеров).

1. Высказывание вслух и объяснение понимания проблемы, воп­росы партнеру (партнерам) по ее прояснению.
2. Предложение рассмотреть альтернативные решения.
3. Демонстрация заинтересованности в решении проблемы и готовности разделить ответственность за это.
4. Повышение значимости партнера.
5. Поддержание контакта вербальными и невербальными сред­ствами на протяжении всей ситуации общения.
6. В случае агрессивной конфликтной ситуации постараться от­ключиться от нее. Поставить эмоциональный барьер («Защи­та!»).

Рекомендации для решения конфликта через сотрудничество

(*Вердебер Р.,Вердебер К.* Общение.СПб.:прайм - Еврознак; Издательский дом «Нева»; М.:Олма Пресс,2003.)

1. *Признайте* наличие проблемы.
2. *Опишите* конфликт:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ПОВЕДЕНИЕ | ПОСЛЕДСТВИЯ | ЧУВСТВА |
| (Когда ты включаешь музыку...) | (Я отвлекаюсь и не могу заниматься) | (Испытываю беспокойство и досаду) |

1. *Старайтесь не позволять* другому человеку менять тему раз­говора («У всех громкая музыка...»).
2. *Предложите* разумноерешение на основе общих ценностей («У всех нас бывает время, когда необходимо сосредоточиться...»).
3. *Продумайте,* что сказать, прежде чем столкнетесь с другим человеком, чтобы выразить просьбу коротко и ясно («Что я должен сказать?»).

Вопросы для группового обсуждения на тренинге разрешения конфликтов

(*Вердебер Р.,Вердебер К.* Общение. СПб.: прайм - Еврознак; Издательский дом «Нева»; М.:Олма Пресс,2003.)

1. Опишите эпизод конфликта, недавно пережитого вами. Как вы вели себя и как вел себя другой человек? Каков результат? Как вы себя чувствовали тогда? А сейчас? Можно ли было разрешить конфликт и прийти к лучшему результату?
2. Вспомните недавно пережитый конфликт, который вам уда­лось удачно разрешить. Какого типа был этот конфликт? Каков был стиль вашего поведения? Как вел себя человек, с которым был кон­фликт? В чем ваше поведение соответствует рекомендациям по пре­одолению конфликта? Что бы вы изменили, если бы могли переиг­рать ситуацию?

Опросник К. Вилсона

(Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2003.)

Я отвечаю на вопросы исследования о

(Ф.И.О.) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

□ Я - менеджер, чье имя указано в заголовке исследования.

□ Менеджер, чье имя указано в заголовке исследования, мой начальник.

□ Я — начальник указанного менеджера.  
 □ Я — коллега указанного менеджера.

*Инструкция.* Это исследование направлено на выявление навы­ков и умений, которые необходимы менеджерам для успешного управления людьми и рабочим процессом. Вам необходимо по каж­дому пункту оценить указанного менеджера по 7-балльной шкале, в зависимости от того, в какой степени, по вашему мнению, он об­ладает тем или иным навыком.

По каждому пункту выберите нужный балл от «1» до «7» и зачер­кните соответствующий квадратик.

«1» — утверждение «неверно» или «никогда».

«4» — утверждение «справедливо в некоторой мере» или «иногда».

«7» — утверждение «верно» или «всегда».

*Вы можете использовать и другие оценки:*

«3» и «2» — промежуточные оценки между средним и крайне низ­ким баллом.

«5» и «6» — промежуточные оценки между средним и крайне вы­соким баллом.

Пожалуйста, пользуйтесь крайними оценками» 1» и «7» только тогда, когда вы полностью уверены в своем выборе.

Будьте внимательны и не пропускайте вопросы. Не торопитесь, так как время не ограничено. Здесь нет правильных или неправиль­ных ответов, и мы вам будем очень благодарны, если вы будете от­вечать на вопросы честно, чтобы результаты исследования были до­стоверными.

Вы можете заметить, что некоторые вопросы исследования похо­жи. Но в действительности нет полностью одинаковых утверждений, хотя различия между ними могут быть небольшими. Причина в том, что разные люди воспринимают мир по-разному, и это очевидное по­вторение обеспечивает логичность и достоверность результатов.

* При заполнении бланка не пользуйтесь чернильными или шариковыми ручками, лучше работать карандашом.
* Квадратики зачеркивайте аккуратно.
* Если вы стираете карандаш резинкой, то делайте это тщательно.
* Не делайте на бланке пометок и записей.

*Помните!* Цифры в квадратиках от «1» до «7» означают, насколь­ко точно каждое высказывание характеризует менеджера, указан­ного в заголовке исследования.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Вы проявляете искренний интерес к предложениям ваших подчиненных | 1234567 |
| 2 | Вы планируете работу коллектива таким образом, чтобы избежать возможных сбоев | 1234567 |
| 3 | Вы даете подчиненным возможность тщательно освоить область своей работы | 1234567 |
| 4 | Вы доводите до сведения работников, насколько они успешны в выполнении работы | 1234567 |
| 5 | Коллектив вам доверяет | 1234567 |
| б | Вы настаиваете, чтобы все было сделано так, как вы говорите | 1234567 |
| 7 | Вы тщательно следите, чтобы работа выполнялась к намеченному сроку | 1234567 |
| 8 | Вы заинтересованы в продвижении подчиненных по службе | 1234567 |
| 9 | Вы позволяете коллективу самостоятельно планировать рабочий процесс | 1234567 |
| 10 | Вы выполняете свои обязательства | 1234567 |
| 11 | Вы советуетесь с подчиненными по поводу решения той или иной проблемы | 1234567 |
| 12 | Вы наблюдаете за выполнением работы на всех ее этапах | 1234567 |
| 13 | Вы уверены в необходимости совместной работы группы | 1234567 |
| 14 | Вы считаете, что планирование профессиональной карьеры так же важно, как и планирование рабочего процесса | 1234567 |
| 15 | Хорошая организация работы коллектива обеспечивается вашим тщательным планированием | 1234567 |
| 16 | Вы отмечаете членов группы, чья работа особенно помогает коллективу достигнуть высоких результатов | 1234567 |
| 17 | Подчиненным легко общаться с вами | 1234567 |
| 18 | Вы знаете, как выполнять работу и какие ресурсы при этом использовать | 1234567 |
| 19 | Вы пользуетесь доверием у вышестоящего руководства | 1234567 |
| 20 | Вы вносите изменения в процесс работы в соответствии с пожеланиями подчиненных | 1234567 |
| 21 | Вы всегда говорите, насколько хорошо работают члены группы | 1234567 |
| 22 | Вы часто напоминаете подчиненным о крайних сроках выполнения работы | 1234567 |
| 23 | Вы объясняете, насколько работа каждого члена коллектива важна для достижения общей цели организации | 1234567 |
| 24 | Чтобы предотвратить возможные помехи в процессе работы, вы планируете работу заблаговременно | 1234567 |
| 25 | Вы позволяете подчиненным работать в любом темпе | 1234567 |
| 26 | Вы повышаете голос или наказываете подчиненных за ошибки в выполнении работы | 1234567 |
| 27 | Вы приветствуете идеи со стороны подчиненных, даже если они расходятся с вашей точкой зрения | 1234567 |
| 28 | Вы высказываете свое истинное мнение по поводу работы подчиненных | 1234567 |
| 29 | Вы даете подчиненным возможность чему-либо научиться | 1234567 |
| 30 | Вы даете подчиненным возможность сотрудничать друг с другом, так как это повышает эффективность работы | 1234567 |
| 31 | Вашему слову можно доверять | 1234567 |
| 32 | Вы одобряете попытку группы самостоятельно решить сложную производственную проблему | 1234567 |
| 33 | Вы можете ответить на большинство вопросов, касающихся работы данной организации, систем поощрения и наказания | 1234567 |
| 34 | Вы оказываете давление на подчиненных, чтобы работа была выполнена в назначенный срок | 1234567 |
| 35 | Вы обсуждаете с коллективом поставленные цели, чтобы удостовериться в правильном их понимании | 1234567 |
| 36 | Вы поощряете работу в команде | 1234567 |
| 37 | Вы искренне хотите, чтобы члены группы свободно высказывали свои мысли | 1234567 |
| 38 | Вы искренне заинтересованы в продвижении каждого члена вашего коллектива | 1234567 |
| 39 | Вы пытаетесь сплотить группу | 1234567 |
| 40 | Подчиненные начинают нервничать, если вы наблюдаете за ними | 1234567 |
| 41 | Вы организованы и хорошо планируете работу | 1234567 |
| 42 | Вы даете подчиненным возможность высказывать свое мнение и участвовать в принятии решений | 1234567 |
| 43 | Вы ставите перед группой такие задачи, которые являются вызовом для нее | 1234567 |
| 44 | Вы разрешаете подчиненным самим управлять процессом работы | 1234567 |
| 45 | Вы хвалите за хорошую работу | 1234567 |
| 46 | Вы хорошо знакомы с информацией об оказываемых организацией услугах или производимых товарах и т. д. | 1234567 |
| 47 | Если вы даете обещание, вы его выполняете | 1234567 |
| 48 | Вы инструктируете своих подчиненных с целью повысить качество работы | 1234567 |
| 49 | Вы тщательно планируете деятельность коллектива | 1234567 |
| 50 | Вы часто и честно критикуете работу членов группы | 1234567 |
| 51 | Вы расстраиваетесь, когда намеченные цели не достигнуты | 1234567 |
| 52 | Вы поощряете высказывание своих идей | 1234567 |
| 53 | Вы способствуете развитию у подчиненных чувства, что они успешны в работе | 1234567 |
| 54 | Вы тщательно контролируете работу коллектива | 1234567 |
| 55 | Вы позволяете подчиненным планировать работу по их усмотрению | 1234567 |
| 56 | Вы акцентируете внимание на необходимости в срок выполнять намеченную работу | 1234567 |
| 57 | Вы защищаете интересы ваших подчиненных перед вышестоящим руководством | 1234567 |
| 58 | Вы считаете, что каждый работник должен знать о своих профессиональных успехах | 1234567 |
| 59 | Вы дружелюбны | 1234567 |
| 60 | Вы разъясняете подчиненным, насколько важно выполнение каждого задания | 1234567 |
| 61 | Вы намеренно советуетесь с подчиненными, чтобы поддержать у них чувство ценности и значимости | 1234567 |
| 62 | Вы стараетесь развить сотрудничество между членами группы | 1234567 |
| 63 | Вы уверены, что у всех ваших подчиненных есть все необходимые навыки для выполнения данной работы | 1234567 |
| 64 | Вы открыты и всегда готовы помочь другому | 1234567 |
| 65 | Вы открыто говорите, как вы оцениваете каждого подчиненного | 1 234567 |
| 66 | Вы привлекаете подчиненных к решению возникающих проблем | 1234567 |
| 67 | Вы фиксируете и контролируете все детали выполняемой работы | 1 234567 |
| 68 | Вы хорошо ознакомлены с общими целями организации | 1234567 |
| 69 | Выполнение задач, которые вы ставите перед коллективом, дает работникам возможность сделать важный вклад в общее дело | 1234567 |
| 70 | Вы хвалите подчиненных за хорошо выполненную работу | 1234567 |
| 71 | Вы позволяете подчиненным брать ответственность на себя | 1234567 |
| 72 | Вы хотите, чтобы все члены группы ладили между собой | 1234567 |
| 73 | Вы хотите, чтобы ваши подчиненные постоянно совершенствовались и могли делать свою карьеру | 1234567 |
| 74 | Вы говорите каждому члену группы не только что делать, но и как делать | 1234567 |
| 75 | Вы обсуждаете поставленные цели с коллективом | 1234567 |
| 76 | Вы считаете, что все необходимо делать вовремя | 1 234567 |
| 77 | Вы считаете, что необходимо надавить на подчиненных, чтобы достичь хороших результатов в работе | 1234567 |
| 78 | Вы легко справляетесь как с проблемами управления, так и с социальными проблемами | 1234567 |
| 79 | Вы честно сообщаете подчиненным мнение и требования вышестоящего руководства | 1234567 |
| 80 | За хорошую работу вы выражаете подчиненным свою признательность | 1234567 |
| 81 | Вы даете своим подчиненным знать, как вы оцениваете их работу | 1234567 |
| 82 | Задачи, которые вы ставите, значимы для группы | 1234567 |
| 83 | Вы уделяете внимание предварительному планированию работы | 1234567 |
| 84 | Вы просите подчиненных высказывать свои замечания, относящиеся к условиям работы | 1234567 |
| 85 | Вы высоко компетентны в технических и организационных аспектах работы | 1234567 |
| 86 | Вы стараетесь, чтобы ваши подчиненные имели хорошую профессиональную подготовку | 1234567 |
| 87 | Когда подчиненный хорошо работает, вы стараетесь отметить это | 1234567 |
| 88 | Подчиненным легко обсуждать с вами профессиональные вопросы | 1234567 |
| 89 | Вы настаиваете на окончании работы в намеченные сроки | 1234567 |
| 90 | Вы стараетесь, чтобы каждый работник имел шанс научиться чему-либо и профессионально вырасти | 1234567 |
| 91 | Вы высказываете свое истинное мнение о том, как группа выполняет работу | 1234567 |
| 92 | Вы системно планируете и организуете работу | 1234567 |
| 93 | Вы контролируете каждого работника по ходу выполнения всех этапов работы | 1234567 |
| 94 | Если цели не достигнуты, вы высказываете свое недовольство | 1234567 |
| 95 | Вы позволяете изменять ход выполнения работы на усмотрение коллектива | 1234567 |
| 96 | Ваши подчиненные легко могут говорить вам о том, что они думают | 1234567 |
| 97 | Вы поощряете подчиненных, если они заслуживают этого | 1234567 |
| 98 | Вы ищете способы помочь группе как можно лучше выполнить работу | 1234567 |
| 99 | Вы считаетесь компетентным менеджером | 1234567 |
| 100 | Вы обсуждаете и комментируете выполнение работы каждым членом группы | 1234567 |

Мотивация и духовный настрой коллектива

Фокус нашего внимания перемещается на *коллектив,* которым управляет менеджер, чье имя указано в заголовке опросника. Во­просы касаются непосредственно членов коллектива, их работы и организации в целом.

*Инструкция.* Пожалуйста, определите, в какой степени, по вашему мнению, справедливо каждое утверждение. Нас интересует именно ваше личное мнение. Поэтому не старайтесь угадать, что ответят другие.

Как и прежде, определите, в какой степени каждое утверждение справедливо и правильно.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 101 | Сотрудники относятся друг к другу дружелюбно | 1234567 |
| 102 | Вашим подчиненным предоставляется возможность продвижения по службе | 1234567 |
| 103 | Члены вашего коллектива - компетентные работники | 1234567 |
| 104 | Ваши подчиненные считают, что в этой организации у них есть шанс сделать профессиональную карьеру | 1234567 |
| 105 | Работа в этой организации стимулирует ваших подчиненных | 1234567 |
| 106 | Ваши подчиненные подвергаются постоянному стрессу на работе | 1234567 |
| 107 | Подчиненные добросовестно выполняют свои обязанности, так как им нравится работа | 1234567 |
| 108 | В общем вашим подчиненным нравится работать в этой организации | 1234567 |
| 109 | Большинство ваших подчиненных - это приятные люди | 1234567 |
| 110 | Для всех ваших подчиненных существуют благоприятные возможности для продвижения по службе | 1234567 |
| 111 | Ваши подчиненные - знатоки своего дела | 1234567 |
| 112 | Ваши подчиненные считают, что организация на грани кризиса | 1234567 |
| 113 | У ваших подчиненных хорошая зарплата | 1234567 |
| 114 | Работа для ваших подчиненных интересна | 1234567 |
| 115 | Ваши подчиненные стараются выполнять работу как можно лучше | 1234567 |
| 116 | В коллективе хороший моральный настрой | 1234567 |
| 117 | Члены коллектива успешно работают вместе | 1234567 |
| 118 | У ваших подчиненных возникают трудности при общении с руководством | 1234567 |
| 119 | Инициатива работников в этой организации поощряется | 1234567 |
| 120 | Большинство ваших подчиненных хорошо знают свое дело | 1234567 |
| 121 | Ваши подчиненные чувствуют внимание со стороны организации | 1234567 |
| 122 | Работа способствует профессиональному развитию ваших подчиненных | 1234567 |
| 123 | Ваши подчиненные прилагают все усилия, чтобы качественно выполнять свою работу | 1234567 |
| 124 | Между вами и вашими подчиненными бывают конфликты | 1234567 |
| 125 | Вашим подчиненным нравится работать в этой организации | 1234567 |
| 126 | Ваши подчиненные помогают друг другу | 1234567 |
| 127 | Ваши подчиненные продвигаются по служебной лестнице | 1234567 |
| 128 | Ваши подчиненные хорошо подготовлены к профессиональной деятельности в данной области | 1234567 |
| 129 | Ваши подчиненные одобряют политику организации | 1234567 |
| 130 | Ваши подчиненные находятся в постоянном напряжении | 1234567 |
| 131 | Ваши подчиненные заинтересованы работой | 1234567 |
| 132 | Большинство ваших подчиненных преданы своему делу | 1234567 |
| 133 | Ваши подчиненные удовлетворены работой в этой организации | 1234567 |
| 134 | В вашем коллективе развито сотрудничество | 1234567 |
| 135 | Ваши подчиненные считают, что у них есть возможность для профессионального роста | 1234567 |
| 136 | Ваши подчиненные ощущают давление со стороны руководства | 1234567 |
| 137 | Ваши подчиненные очень способны | 1234567 |
| 138 | Ваши подчиненные чувствуют заботу организации | 1234567 |
| 139 | Ваши подчиненные получают удовлетворение от работы | 1234567 |
| 140 | Ваши подчиненные стараются достичь поставленной организацией цели | 1234567 |
| 141 | Ваши подчиненные имеют высокую мотивацию | 1234567 |
| 142 | Члены вашего коллектива поддерживают друг друга | 1234567 |
| 143 | Ваши подчиненные чувствуют свою значимость и сопричастность в достижении общей цели организации | 1234567 |
| 144 | Ваши подчиненные - высококвалифицированные работники | 1234567 |
| 145 | Ваши подчиненные целиком посвящают себя делу организации | 1234567 |

Ключ

Шкала номера вопросов:

1.А-23, 35,43,60, 69,75, 82.

1. В-1, 11,20,27,42,52,66,84.
2. С-2, 15,24,41,49,83,92.
3. D-18, 33,46,68,78, 85, 99.
4. Е-3,29, 48, 63, 86,98.
5. F-4, 21,28,50,65,81,91,100.
6. G-7, 22, 34, 56,76, 89.
7. Н\*\*\*- 12, 54, 67,74,93.
8. I\*\*\*-6, 26,40, 51,77,94.

10. J\*\*\*-9, 25, 44, 55, 71, 95.

1. К-16, 32, 45, 70, 80, 87, 97.
2. L-17, 37,59,88,96.
3. М-13, 30,36, 39,62,72.
4. N - 8, 14, 38, 53, 58, 61, 73, 90.
5. 0-5, 10, 19, 31, 47, 57, 64, 79.
6. Р-105, 114, 122, 131,139.
7. Q-103, 111,120, 128, 137, 144.
8. R- 101, 109, 117, 126, 134, 142.
9. S-102, ПО, 119, 127, 135, 143.
10. Т\*\*\*-106, 112, 118, 124, 130, 136.
11. U-104, 113,121,129,138.
12. V— 108, 116, 125, 133, 141.
13. W- 107, 115, 123, 132, 140, 145.

Как правило, высокая оценка — это хорошая оценка; но в отме­ченных таким образом (\*\*\*) шкалах высокие оценки являются хоро­шими только тогда, когда они подтверждены высокими оценками в других шкалах первых четырех блоков Цикла менеджерских умений.

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВАМ 4-6**

Основные командные роли по классификации Р. М. Белбина

(*Белбин Р.М.* Команды менеджеров. М.: HIPPO, 2003)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Условное название роли | Функции в команде | Характерные черты личности |
| 1 | «Координатор» (Председатель) | Согласует действия, мнения и точки зрения членов команды | Спокойствие, уверенность в себе. Само­контроль, обаяние, беспристрастность, целеустремленность, объективность, учет любых предложений |
| 2 | «Мотиватор» (Действующий, оформляющий решения) | Побуждает команду к действию, к движению вперед | Динамичность, стремление опережать других. Напористость, состязательность, энергия, готовность к вызову. Нетерпимость, раздражительность |
| 3 | «Генератор идей» (Человек со свежим взглядом) | Предлагает новые спо­собы решения проблем, новые подходы, иннова­ции | Развитый интеллект, воображение, эруди­ция. Индивидуализм, свобода от стерео­типов, знания. Склонность витать в обла­ках, невнимание к деталям |
| 4 5  ~6~ | «Критик» (Советник или судья) | Оценивает результаты и процесс работы, предлагает новые идеи, способы работы | Здравомыслящий, осторожный, рассуди­тельный, честный, вдумчивый, настойчи­вый. Невысокая эмоциональность. Неуме­ние увлекать людей |
| 5 | «Исполнитель» (практик-организатор) | Исполняет поставленную перед ним задачу в точном объеме и в указанные сроки | Чувство долга, организаторские способ­ности. Работоспособность, трудолюбие, дисциплинированность, консерватизм, практичность. Недостаточная гибкость и восприимчивость новых идей |
| 6 | «Душа команды» | Создает благоприятную рабочую обстановку, климат в команде | Общительный, мягкий, чувствительный, ориентированный на людей. Способен укреплять командный дух. Нерешитель­ность в критические моменты |
| 7 | «Исследователь ресурсов» (разведчик) | Ищет варианты, ресурсы и средства достижения целей во внешней среде | Экстраверсия, энтузиазм. Любознатель­ность, умение общаться, способность от­вечать на вызовы. Быстрая потеря интере­са после достижения цели |
| 8 | «Финишер» (доводящий дело до конца) | Пытается довести до совершенства резуль­таты работы, прораба­тывает все детали, доводит дело до конца | Совестливость, старательность. Стремле­ние к совершенству. Педантичность, взы­скательность. Организованность. Добро­совестность. Осмотрительность. Умение контролировать. Тревога по пустякам. Неумение отдавать коллегам полномочия |

Опросник Р. М. Белбина на определение командных ролей

*Инструкция.* Предлагаемый вам опросник направлен на опреде­ление характерных черт вашего поведения в групповой работе.

Просим вас в каждом разделе распределить 10 баллов между утверждениями, которые, по вашему мнению, лучше всего характери­зуют ваше поведение в группе. Занесите баллы в бланк для ответов.

1. Что, по вашему мнению, вы можете привнести в групповую работу?

A. Вы быстро находите новые возможности решения проблемы.  
 Б. Вы можете хорошо работать со множеством людей.

B. Вы способны выдвигать новые идеи.

Г. Вы способны помочь людям выдвинуть их идеи.

Д. Вы способны очень эффективно работать, и вам нравится интенсивная работа.

Е. Вы согласны быть непопулярным, если в итоге это приве­дет к хорошим результатам.

Ж. Вы работаете быстро в привычной обстановке.

3. У вас нет предубеждений, поэтому вы всегда признаете воз­можность альтернативного действия.

2. У вас есть недостатки в групповой работе, возможно, это связано с тем, что:

A. Вы очень напряжены, пока мероприятие не продумано, не проведено, не проконтролировано.

Б. Вы даете слишком большую свободу действий людям, точ­ку зрения которых считаете обоснованной.

B. У вас есть слабость много говорить самому, пока в группе не появятся новые идеи.

Г. Ваш собственный взгляд на вещи мешает вам разделить эн­тузиазм коллег.

Д. Если вам нужно чего-либо достичь, вы бываете авторитарны.

Е. Вам трудно поставить себя в позицию руководителя, так как вы боитесь разрушить атмосферу сотрудничества в группе.

Ж. Вы сильно увлекаетесь собственными идеями и теряете нить происходящего в группе.

3. Ваши коллеги считают, что вы слишком беспокоитесь о несу­щественных деталях и переживаете, что ничего не получится.

3. Когда вы включены в работу с другими:

A. Вы влияете на людей, не подавляя их.

Б. Вы очень внимательны, так что ошибок из-за небрежности быть не может.

B. Вы готовы настаивать на каких- либо действиях, чтобы не потерять время и не упустить из виду главную цель.

Г. У вас всегда есть оригинальные идеи.

Д. Вы всегда готовы поддержать в общих интересах хорошее предложение.

Е. Вы очень внимательно относитесь к общим идеям и пред­ложениям.

Ж. Окружающим нравится ваша холодная рассудительность.

3. Вам можно доверить проследить за тем, чтобы вся основ­ная работа была выполнена.

4. В групповой работе для вас характерно:

A. Вы очень хотите хорошо знать своих коллег.

Б. Вы спокойно разделяете взгляды окружающих или при­держиваетесь взглядов меньшинства.

B. У вас всегда найдутся весомые аргументы, чтобы опровергнуть ошибочные положения.

Г. Вы думаете, что способны хорошо выполнить работу, если ее план сразу же надо приводить в действие.

Д. У вас есть склонность избегать очевидное и предлагать что-то неожиданное.

Е. Все, что выделаете, вы стараетесь довести до совершенства.

Ж. Вы готовы устанавливать контакты и вне группы.

3. Хотя вас интересуют все точки зрения, вы не колеблясь може­те принять собственное решение, если это необходимо.

5. Вы можете получить удовольствие от своей работы, потому что:

A. Вам нравится анализировать ситуации и искать правиль­ный выбор.

Б. Вам нравится находить практическое решение проблем.

B. Вам нравится чувствовать, что вы влияете на установление хороших взаимоотношений.

Г. Вам приятно, если вы оказываете сильное влияние при при­нятии решений.

Д. У вас есть возможность общаться с людьми, которые могут предложить что-то новое.

Е. Вы можете добиться согласия людей по поводу различных аспектов выполнения работы.

Ж. Вам нравится сосредоточивать внимание на выполнении поставленных задаче

3. Вам нравится работать в области, где можно применять во­ображение и творческие способности.

6. Если вы неожиданно получили трудное задание, которое нужно выполнить в ограниченное время и с незнакомыми людьми:

A. Вы будете чувствовать себя загнанным в угол, пока не най­дете выход из тупика и не выработаете линию поведения.

Б. Вы будете работать с тем, у кого окажется наилучшее реше­ние, даже если он вам несимпатичен.

B. Вы попытаетесь найти людей, между которыми сможете разделить на части это задание, таким образом уменьшив объем работы.

Г. Ваше врожденное чувство времени не позволит вам отстать от графика.

Д. Вы верите, что будете спокойно, максимально реализуя свои способности, идти прямо к цели.

Е. Вы будете добиваться намеченной цели вопреки любым затруднениям.

Ж. Вы готовы взять осуществление работы на себя, если уви­дите, что группа с ней не справляется.

7. Что касается проблем, которые у вас возникают, когда вы работаете в группе:

A. Вы всегда выказываете нетерпение, когда кто-то тормозит процесс.

Б. Некоторые люди критикуют вас за то, что вы слишком мно­го анализируете и вам не хватает интуиции.

B. Ваше желание убедиться, что работа выполняется на са­мом высоком уровне, вызывает недовольство.

Г. Вам очень быстро все надоедает, и вы надеетесь только на одного-двух человек, которые могут вас воодушевить.

Д. Вам трудно начать работу, если вы четко не представляете своей цели.

Е. Иногда вам бывает трудно объяснить другим какие-либо сложные вещи, которые приходят вам на ум.

Ж. Вы понимаете, что требуете от других сделать то, чего сами сделать не можете.

3. Если вы наталкиваетесь на реальное сопротивление, то вам трудно четко изложить свою точку зрения.

*Благодарим вас за искренние ответы!*

**Ключ**

1. «Координатор» (председатель): 1г, 26, За, 4з, 5е, 6в, 7ж.
2. «Мотиватор» (действующий, оформляющий решения): 1е, 2д, Зв, 46, 5г, 6ж, 7а.

3. «Генератор идей» (человек со свежим взглядом): 1в, 2ж, 3г, 4д, 5з, 6а, 7е.

1. «Критик» (советник или судья): 1з, 2г, 3ж, 4в, 5а, 6д, 76.
2. «Исполнитель» (практик-организатор): 1ж, 2а, 3з, 4г, 5б, 6е, 7д.
3. «Душа команды»: 16, 2е, 3д, 4а, 5в, 66, 7з.
4. «Исследователь ресурсов» (разведчик): 1а, 2в, 3е, 4ж, 5д, 6з, 7г.
5. «Финишер» (доводящий дело до конца): 1д, 2з, 36,4е, 5ж, 6г, 7в.

**Бланк для ответов**

Фамилия, имя, отчество

Должность\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Вопросы\роли | А | Б | В | Г | Д | Е | Ж | З |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6 |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 |  |  |  |  |  |  |  |  |

Сравнительный анализ рисунков, сделанных участниками в начале и в конце тренинга командообразования

(Разработка *А.М.Захаровой*)

|  |  |
| --- | --- |
| **В начале тренинга** | **После тренинга** |
| Характер связей между символическим изображением участников | |
| *Отдельные* фигуры или портреты участников,  разбросанные по листу. | Изображения участников (фигуры, портреты),  *объединенные* в круг. |
| *Разомкнутая структура* (дуга, П-образное  изображение всех сидящих). | *Сомкнутая структура* (круг; круг с  прорисованными связями между участниками;  круг с подписью «Мы все здесь»; прямоугольник). |
| Участники изображены *в линию* | Участники изображены *в круге* |
| Характер связей между символическим изображением участников | |
| Изображения *отдельно стоящих* участников. | Изображения отдельно стоящих участников  сохраняется, но все фигуры нарисованы *ближе*  друг к другу. |
| Связь по принципу *кольца* или круг, разделенный на *секторы* | Фигура (круг, квадрат) с *ярко прорисованными*  *связями* между участниками |
| Степень прорисованности индивидуальностей | |
| Участники обозначены *номерами.* | Участники обозначены *именами и/или ролями,*  *ассоциациями.* |
| Отдельные *фигуры* участников, объединенные в  круг. | Улыбающиеся *лица* участников, объединенные в  круг. |
| *Кружки, изображающие участников.*  объединенные в круг. | *Фигуры участников,* объединенные в круг. |
| Участники обозначены *нерасчлененно -*  картинкой (дугой). | Вместо картинки - текст, подчеркивающий  индивидуальность каждого, обозначающий  намерение нарисовать всех: *"Каждый*  *индивидуален, но все вместе связаны единой*  *целью:* |
| *Участники обозначены схематично;* все фигуры  одинаков, без рук, гребут веслами в лодке | *Прорисованы* фигуры участников, *акцентированы*  *головы* |
| Символическое изображение  е изображение | |
| *Кристаллическая структура,* напоминающая  молекулу. | *Футбольный мяч с комментарием:* «Каждый  квадрат - член команды». |
| *Под* изображением участников - встающее  солнце. | Солнце, *объединяющее* всех участников на концах  лучей. |
| Корабль, в котором написаны имена участников,  участники расположены в *разных секциях*  корабля - явно отделены от других. | Солнце, наполненное *улыбающимися* лицами  участников. |
| Корабль, имена участников расположены в  *разных секциях* корабля. | Корабль, *все* участники - в *рулевой рубке.* |
| Схематические изображения участников  расположены *по контуру* квадрата | Корабль *со всеми* участниками; на парусе  надпись:«Успех» |
| Изображение, напоминающее металлическую  многоугольную конструкцию с заклепками. | Солнце. |
| Сидящие участники (прорисованы не все). | Изображение улыбающихся лиц с комментарием:  «Монада от нашей компании». |
| Забор, планки забора - лица, надпись: «Поляна  сказок». |
| Цветок с лепестками |
| Участники в лодке, лодка в воде; надпись «Все в  одной лодке, и каждый гребет веслами». | Участники в лодке, лодка в воде и плывет к  берегу. Берег обозначен названием компании. |
| Цветок с разноцветными лепестками. | Цветок с разноцветными лепестками;  изображение большего размера; лепестки цветка  двухцветные: половина закрашена общим цветом,  половина разными цветами; цветов в рисунке  использовано больше. |
| Имена участников расположены на «орбитах» по  степени близости к автору. | Ракета с надписью: «Там мы. Курс- только  вперед. Цель - максимальное использование  потенциала». |
| Солнце, ядро которого разделено на части,  каждая часть обозначена номером. | Цепь, соединенная в круг. |
| Схематические изображения участников  расположены по контуру квадрата. | Схематические изображения участников  расположены по контуру круга. |
| Лица участников со знаками вопросов. | Круг, в котором расположены символы мужчины и  женщины. |
| Участники, обозначенные стрелками  направленными на схематическое изображение  цели/плана компании |
| Спортивный пьедестал, на первом месте в круге:  \*Мы!» |
| Состав рисунка  рисунка | |
| Прорисованность тренера как постороннего,  который притягивает к себе внимание | Отсутствие изображения тренера |
| Интенсивность  ивность | |
| Слабее | Сильнее |
| Количество деталей  ю деталей | |
| Меньше | Больше |

Анкета по оценке основных параметров работы в команде

**Вариант 1 (начало тренинга)**

(Разработка *А.М.Захаровой*)

1. Нарисуйте вашу команду так, чтобы в вашем рисунке был обо­значен каждый из здесь присутствующих (лист для рисунка приложен).
2. Оцените работу в вашей команде в *настоящее время* по пред­ложенным критериям:

Умение общаться

-3 -2 -1 0 1 2 3

Умение договариваться (в сложных ситуациях, при решении про­блем)

-3 -2 -1 0 1 2 3

Умение критиковать конструктивно

-3 -2 -1 0 1 2 3

Умение видеть человека в командной роли, использование силь­ных сторон каждого

-3 -2 -1 0 1 2 3

Терпимость друг к другу

-3 -2 -1 0 1 2 3

Удовлетворенность от участия в совместной деятельности  
 -3 -2 -1 0 1 2 3

С кем из участников тренинга вам хотелось бы вместе участво­вать в упражнениях, играх?

1 2 3

С кем из участников тренинга вам однозначно не хотелось бы участвовать вместе в упражнениях, играх?

1 2 3

Поведение кого из участников тренинга, по вашему мнению, на данный момент ближе всего к конечной цели тренинга — улучше­нию командной работы?

1 2 3

*Спасибо!*

**Вариант 2 (окончание тренинга)**

Теперь, когда тренинг окончен, нарисуйте вашу команду. Обо­значьте на вашем рисунке каждого из здесь присутствующих (лист для рисунка приложен).

Оцените работу в вашей команде *после тренинга* по предложен­ным критериям:

Умение общаться

-3 -2 -1 0 1 2 3

Умение договариваться (в сложных ситуациях, при решении про­блем)

-3 -2 -1 0 1 2 3

Умение критиковать конструктивно

-3 -2 -1 0 1 2 3

Умение видеть человека в командной роли, использование силь­ных сторон каждого

-3 -2 -1 0 1 2 3

Терпимость друг к другу

-3 -2 -1 0 1 2 3

Удовлетворенность от участия в совместной деятельности  
 -3 -2 -1 0 1 2 3

Теперь, когда тренинг окончен, с кем из участников тренинга вам хотелось бы больше взаимодействовать в рабочей ситуации?

1 2 3

Теперь, когда тренинг окончен, с кем из участников тренинга вам однозначно хотелось бы взаимодействовать меньше?

1 2 3

Поведение кого из участников тренинга, по вашему мнению, сей­час ближе всего к конечной цели тренинга — улучшению команд­ной работы?

1 2 3

*Спасибо!*

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 6**

Игра «Ярмарка обмена»

(Разработка *Н.Е.Водопьяновой*)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Качество (умение), способствующее лидерству | Отдано (в %) | Получено (в %) |
|  |  |  |
| 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 4 |  |  |
| 5 |  |  |
| 6 |  |  |
| Всего: | Сумма (в %) | Сумма (в %) |

**Технология отказа в просьбе**

* Сообщить партнеру о своих чувствах в связи с его просьбой (например, неудовольствие, растерянность... и др.).
* Сказать о степени своего желания это делать или о ситуациях, в которых вы могли бы это сделать, или о том, чтобы вы хоте­ли бы сделать вместо этого.
* Осуществить активное слушание партнера (вербализация просьбы).
* Учитывая аргументы партнера, высказать свои аргументы — причины (или чувства), не позволяющие сказать «Да» или за­ставляющие вас отказать.
* Выразить уважение к личности, сочувствие невозможности положительного ответа или выдвинуть встречное предложение условий, при котором можно удовлетворить просьбу.

**Типы манипуляций и способы защиты от них**

(*Панкратов В.Н.* Манипуляции в общении и их нейтрализации. М.: Изд – во Ин - та психотерапии. 2000.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Типы | Примеры | Способы отпора (модели конструктивного поведения) |
| Провокация защитных реакций или оправданий | Жесткое, категоричное высказывание своей негативной оценки, принижение компетентности или личности собеседника | Не оправдываться, не защищать­ся.  «Вербализация» своего состоя­ния - реакции и нахождение общего отношения к ситуации. Предложить совместный поиск решения |
| Провоцирование замешательства | Дезориентация. Стремление опро­кинуть, расстроить, нарушить планы. Приемы: неожиданные провокационные вопросы, оскорбления, принижение достоинства, «выпячивание» своего превосходства. Усиление агрессивных реакций | Уточняющие вопросы, просьба повторить или дать комментарии |
| Игра на чувствах люб­ви и дружбы с целью маскировки нежелания пойти навстречу, спро­воцировать чувство вины, эмоциональной зависимости | Демонстрация готовности к сотрудни­честву: формирование впечатления «своего парня». Увещевание в любви и дружбе. Заверения в понимании одно­временно с сожалением по поводу не­возможности помочь. Говорится о слу­жебных обязанностях. Отсутствие го­товности взять ответственность на себя | Освободиться от чувства вины и  обязательств.  «Бумеранг» заверений.  Отказ от делового взаимодействия |
| Игра на нетерпеливости - «Висящая морковка» | Говорится, что цель почти достигнута, осталось совсем немного... Демонст­рация готовности и активности. Но! «Если вы сможете сделать некоторую малость, то все будет в порядке. И так много раз. «Морковка» поднимается все выше... | Не впадать в обман и четко помнить о своих интересах и приоритетах |
| Игра на чувствах безысходности | Цель: подвести собеседника к убежде­нию, что есть только один выход. При этом сознание входит в состояние тре­воги, сужается пространство поиска, снижается творческая активность | Сохранять хладнокровие, взять паузу на размышление, анализировать ситуацию, доводы, аргументы |
| Игра на чувствах жадности | Цель: воспользоваться потребностью в риске, психологией «игрока». Предла­гается воспользоваться счастливой си­туацией, что откроет блестящие воз­можности в будущем. «Счастливый шанс при определенном риске. Прио­ритет инакомыслия, игры, удачи и т. д. | Оставаться на почве реальности, не давать волю жадности, оценить перспективы проигрыша и рисков. Предложить контрмеры защиты от потери |
| Игра на уступках | Использование запланированных усту­пок. Техника уступок: оппонент возра­жает, но с трудом соглашается на не­значительные уступки, взамен требует больше «жертвы» - подмена неболь­ших уступок большими «жертвами» - выгодами | Сохранять ясную перспективу, четко знать приоритеты, совершать эквивалентный обмен |
| Намеренное затягивание времени. Аналог «Висящей морковки» | Долгое и подробное обсуждение. Создание иллюзии, что соглашение может быть достигнуто в любой мо­мент. Просьбы о временных или других уступках. Создание впечатления готов­ности сотрудничать. Но соглашение оттягивается | Одно из самых сложных противостояний. Проявлять настойчивость, «да­вить» сверху, играть на чувствах долга и личной обязанности. Ука­зывать, что затягивание времени не в интересах собеседника |
| Самореклама. Манипуляция авторитетом. Провоцирование личного интереса и уважения к «манипулятору» | Цель: произвести впечатление на собе­седника, так заинтересовать, чтобы он сам захотел развивать отношения с «манипулятором», убедить в выгоде будущих отношений. Такое поведение приводит к потере собственных приоритетов, ориентиров, снижению контроля над ситуацией, к желанию переложить свои дела (ответствен­ность) на другого | Проверка реальными действиями/делами |
| «Убаюкивание» с целью позже обмануть, зама­нить в сети, попросить об уступках | Небольшие услуги, подарки, любез­ности с уверениями бескорыстия. Позже - просьбы об одолжениях. | Быть начеку.  Не позволять себе чувства обязанности и вины |

**Функции и исследовательские задачи каждой «шляпы»**

(Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д.Ф. Команда на рынке: стратегия и методы. СПб.: Речь,2003.)

**Роль «Белой шляпы»** требует беспристрастности. Задача — реги­стрировать факты, не оценивая их. Делая сообщение для команды, «Белая шляпа» четко перечисляет факты, цифры, события, опреде­ляя каждому свой номер и последовательность. Благодаря его до­кладу команда должна найти ответ на вопрос: «Что мы имеем на дан­ный момент?»

В жаркие моменты дискуссии «Белая шляпа» может охладить пыл спорящих, сказав: «Итак, мы имеем следующие факты...»

В групповом обсуждении выполняет функции:

* обозначает проблему для команды;
* организует ее обсуждение;
* координирует обсуждение, проясняя позицию каждого («Если я тебя правильно понял...»);
* при необходимости «переводит» эмоциональные суждения на язык фактов;
* четко подводит итоги обсуждения и проговаривает общее ре­шение.

Обычно роль «Белой шляпы» берет на себя лидер команды.

**Роль «Черной шляпы»** требует критического настроя. «Черная шляпа» работает над оценкой рисков и выявлением «слабых мест» в деятельности команды. «Черная шляпа» докладывает команде об отрицательных фактах, цифрах, событиях, рисках, негативных пер­спективах, «брешах» в работе команды. Благодаря этому докладу команда понимает, «что у нас плохо». «Черная шляпа» активно уча­ствует в оценке «поля» новых идей, собранных с помощью «мозго­вого штурма». Задача: не просто критиковать или «приземлять» чле­нов команды, а грамотно и аргументированно указывать соратникам на общие слабые места.

**Роль «Желтой шляпы»** требует активизации положительного мышления и оптимизма. Задача: напоминать соратникам об общих «сильных сторонах», находить «плюсы» в любой ситуации и про­блеме. Если «Желтая шляпа» делает доклад, то отражает положи­тельные стороны ситуаций, фактов, позволяет команде по-новому взглянуть на имеющиеся у нее ресурсы. Помогает выявить дополнительные возможности. Благодаря этому команда отвечает на во­прос: «Что у нас хорошо?»

В ходе групповой дискуссии «Желтая шляпа» занимает миро­творческую позицию, призывая коллег «посмотреть на проблему с другой стороны». Каждое заявление о выгоде или плюсе должно подкрепляться серьезными аргументами. Речевые обороты, исполь­зуемые «Желтой шляпой»: «Посмотрите, в этом решении (событии, ситуации) есть множество плюсов...», «От этого нам будет такая польза, выгода...» и т. д. Главная задача «Желтой шляпы»: видеть положительную перспективу любого сценария решения проблемы.

**Роль «Красной шляпы»** требует проявления эмоциональности, непосредственности и раскрепощенности. Можно не опираться на факты, быть «голословным» и «субъективным». Можно рассуждать «по-житейски», говорить о своих чувствах: опасениях, ожиданиях, отношении к происходящему. Тот, кто в «Красной шляпе», всегда непосредственен и эмоционально честен. Главная задача: в процес­се групповой дискуссии слушать свой внутренний голос, интуицию и докладывать команде о своих ощущениях. Речевые обороты могут быть такими: *«Я* вас слушаю, и мне что-то неспокойно, а не слиш­ком ли мы...», «Мне кажется, что это нам принесет головную боль...», «Боюсь, что это...», «Вот это мне нравится...»

Роль «Красной шляпы» дает возможность команде увидеть со­бытие в ярких эмоциональных красках, создать условия для эмоцио­нального отреагирования, освобождения от мешающих эмоций.

**Роль «Зеленой шляпы»** требует проявления нестандартного твор­ческого мышления, ориентированного на успех. Данная роль ответ­ственная, и ее должен взять человек, обладающий потенциалом «ге­нератора новых идей». Главная задача: искать решения проблемы, как традиционные, так и инновационные. В контексте групповой дискуссии «Зеленая шляпа» предлагает новые, нестандартные под­ходы к решению проблемы. Задача: не ограничиваться одним вари­антом, а предложить команде множество решений.

**Роль «Синей шляпы»** требует от члена команды проявления «фи­лософского отношения» к ситуации. Он размышляет над такими вопросами: «А зачем нам эта проблема дана?», «Благодаря решению этой проблемы выйдет ли команда (фирма, клиент) на новый уро­вень своего личностного, духовного, социального развития?»

В контексте групповой дискуссии «Синяя шляпа» часто напоми­нает соратникам, что решаемая проблема — проявление общих ме­ханизмов и проблем. В конце обсуждения «Синяя шляпа» задает команде вопрос: «А чему нас эта ситуация научила?» «Синяя шля­па» внимательно следит за соблюдением ценностей команды и мо­жет выступать инициатором внесения изменений и дополнений в ее «хартию».

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 7**

**Тест самомониторинга**

(*Чикер В.А.* Психологическая диагностика организаций и персонала. СПб.: Речь,2003.)

**Шкала измерения самомониторинга** была создана для эмпириче­ского исследования этого процесса М. Снайдером (Self-Monitoring Scale). Шкала представляет собой набор из 18 высказываний, кото­рые касаются личного поведения. Они построены по принципу «правда—ложь». По мнению автора, с помощью шкалы самомони­торинга выявляются значительные различия в самоконтроле и экс­прессивном поведении. Основное назначение шкалы самомонито­ринга — диагностика индивидуальных различий в управлении впечатлением, выявление гибкости (лабильности) поведения во вза­имодействии с другими людьми. Гибкость поведения достигается за счет способности адекватно воспринимать состояние и поведение партнера по общению, постоянно контролировать и изменять соб­ственное поведение с учетом полученной о человеке информации и требований коммуникативной ситуации.

Индивиды с высокой оценкой по шкале самомониторинга на­много лучше способны намеренно выражать и передавать широкий спектр эмоций вербальными и невербальными средствами, чем те индивиды, у которых оценки по шкале самомониторинга низкие. По сравнению с индивидами, имеющими низкий уровень самомо­ниторинга, они могут эффективно и убедительно демонстрировать сложные черты характера и поведенческие реакции, такие как на­стороженность, замкнутость, интровертированность. А затем «изоб­ражать» себя уже дружелюбными, открытыми, экстравертированными.

*Характеристики индивидов с высоким уровнем самомониторинга.* Такие люди особенно чувствительны к экспрессивным реакциям и самопрезентации других; они умеют учитывать специфику данной социальной ситуации и осуществляют контроль и управление соб­ственной вербальной и невербальной самопрезентацией с учетом этих факторов. Такие люди готовы модифицировать свое поведение, демонстрируют значительную вариативность своего поведения, ис­пользуя большое количество поведенческих стратегий для того, что­бы получить позитивные результаты в любом социальном взаимо­действии, они адаптивны, гибки и прагматичны. Этим людям свойственна социальная смелость, активность, они более жизнера­достны, разговорчивы, подвижны, дипломатичны в отношениях с окружающими. При стремлении создать благоприятное впечатле­ние о себе демонстрируются только лучшие качества.

*Характеристики индивидов с низким уровнем самомониторинга.* Такие люди не столь внимательны к социальной информации, ме­нее гибки в демонстрации разных форм экспрессивного поведения. Их поведение управляется в функциональном смысле внутренним эмоциональным состоянием. Они выражают себя так, как они чув­ствуют; их поведение не выражается в самопрезентации, созданной соответственно данной конкретной ситуации. Во взаимодействии с другими может проявляться прямолинейность, сдержанность в кон­тактах, демонстрируется поведение, соответствующее собственным установкам, ценностям, упорство в отстаивании своего мнения. Люди с низким уровнем самомониторинга самодостаточны по на­туре, в меньшей степени подвержены влиянию ситуации, принци­пиальны, откровенны.

**Текст**

*Инструкция.* В тексте приведены высказывания, которые каса­ются ваших личных поступков в разных ситуациях. Поскольку здесь нет совершенно одинаковых высказываний, то внимательно про­чтите каждое из них перед тем, как ответить. Если вы считаете, что утверждение верно или в основном верно, то поставьте на бланке ответов напротив номера данного утверждения знак «+». Если же вам кажется, что высказывание не подходит к описанию вашего поведения или в основном не подходит, поставьте знак «— ».

Мы гарантируем, что ваши высказывания останутся в тайне, и просим вас отвечать на вопросы искренне и честно!

1. Мне трудно подражать поведению других людей.
2. На встречах, вечеринках, в компании я не пытаюсь сделать или сказать то, что должно нравиться другим людям.

З.Я могу защищать только те идеи, в которые верю сам.

4. Я могу импровизировать речь даже по такой теме, в которой я совсем не разбираюсь.

5.Я думаю, что у меня есть способность оказывать впечатление на других людей и развлекать их.

6.Я, вероятно, мог бы стать хорошим актером.

1. В группе я редко являюсь центром внимания.
2. В различных ситуациях и с разными людьми я веду себя со­всем по-разному.
3. Вряд ли я достигаю успеха тогда, когда пытаюсь понравиться другим людям.
4. Я не всегда тот человек, каким кажусь другим людям.
5. Я не изменю своего мнения или поведения, чтобы понравить­ся другим людям.

12.Я согласился бы быть тамадой на вечеринке.

13.Я никогда не был удачен в играх, требующих импровиза­ции.

1. Мне трудно изменить свое поведение, чтобы соответствовать определенной ситуации или подстроиться под определенно­го человека.
2. На вечеринках и в компании я предоставляю возможность другим людям рассказывать шутки и анекдоты.
3. Я чувствую себя немного скованным в группах и компаниях, и не могу в полной мере выразить себя.
4. Я могу смотреть в глаза другому и невозмутимо лгать, если это надо для дела.
5. Я могу обмануть других людей тем, что кажусь дружелюбным по отношению к ним, когда в действительности они мне во­все не симпатичны.

*Спасибо!*

**Ключ**

Согласие с высказыванием ( + ) и несогласие с ним (—) означает уровень выраженности самомониторинга у исследуемого индиви­да. Максимальное количество баллов — 18 (самый высокий уровень самомониторинга).

( + ) - вопросы 4, 5, 6, 8, 10, 12, 17, 18.

(-) - вопросы 1, 2, 3, 7, 9, 11,13, 14,15, 16.

**Средние значения и стандартные отклонения показателей самомониторинга**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Группы | Средняя | Ст. откл. |
| Общая выборка студентов (мужчины и женщины, n = 110) | 10,4 | 3,4 |
| Мужчины *(n =* 52} | 10,9 | 3,1 |
| Женщины (n = 52) | 9,5 | 3,7 |
| Публичные профессии *(n* = 40) | 12,3 | 2,0 |
| Технические профессии (n = 47) | 8,9 | 2,6 |

**Шкала измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли и др.)**

(*Пикулева О.А.* Гендерные, возрастные и профессиональные особенности тактик самопрезентации. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. СПб., 2004.)

**Текст**

*Инструкция.* Ниже приводятся утверждения, связанные с тем, как вы себя воспринимаете. Пожалуйста, внимательно прочтите инст­рукцию и постарайтесь дать как можно более точные и искренние ответы на все утверждения. Не существует верных и неверных отве­тов. Отвечая на вопросы, пожалуйста, обведите в кружок на приве­денной шкале ту цифру, которая в большей степени соответствует вашему поведению.

Очень редко 123456789 Очень часто

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Я веду себя так, что другие боятся меня | 123456789 |
| 2 | Я использую свою силу для того, чтобы оказывать влияние на людей, когда мне это необходимо | 123456789 |
| 3 | Если я обижаю кого-то, я извиняюсь и обещаю больше этого не делать | 123456789 |
| 4 | Я даю объяснения до того, как делаю то, что может не понравиться окружающим | 123456789 |
| 5 | Я оправдываю свои поступки, чтобы уменьшить отрицательные реакции со стороны окружающих | 123456789 |
| 6 | Я рассказываю людям о своем успехе в тех делах, которые другие находят трудными | 123456789 |
| 7 | Я использую свои слабости, чтобы добиться расположения от окружающих | 123456789 |
| 8 | Я прошу других помочь мне | 123456789 |
| 9 | Я выражаю то же самое мнение, что и другие, для того чтобы они хорошо относились ко мне | 123456789 |
| 10 | Когда мне кажется, что я потерплю неудачу, я заблаговременно оправдываюсь | 123456789 |
| 11 | Я использую лесть, чтобы располагать к себе окружающих | 123456789 |
| 12 | Я заболеваю под грузом ответственности «делать все хорошо» | 123456789 |
| 13 | Я прошу прощения, если сделал что-то не так | 123456789 |
| 14 | Я навожу других на мысль о том, что не могу что-то сделать, для того чтобы получить помощь | 123456789 |
| 15 | Я стараюсь служить образцом того, как должен вести себя человек | 123456789 |
| 16 | После дурного поступка я стараюсь, чтобы окружающие поняли, что, если бы они были на моем месте, им пришлось бы поступить точно также | 123456789 |
| 17 | Я стараюсь заручиться поддержкой окружающих перед тем, как делать что-то, что может быть негативно воспринято | 123456789 |
| 18 | Я стараюсь загладить любую обиду, которую я причинил другим | 123456789 |
| 19 | Рассказывая другим о тех вещах, владельцем которых я являюсь, я также упоминаю об их стоимости | 123456789 |
| 20 | Я обращаю внимание на некорректные положения, заявления оппозиционных политических партий | 123456789 |
| 21 | Я стараюсь вызвать желание подражать мне, являясь для окружающих положительным примером | 123456789 |
| 22 | Когда я рассказываю кому-то о прошлых событиях, я претендую на больший вклад в выполнении положительных дел, чем это было на самом деле | 123456789 |
| 23 | Я рассказываю людям о своих достоинствах | 123456789 |
| 24 | Я стараюсь быть примером для подражания | 123456789 |
| 25 | Я заранее извиняюсь за действия, которые могут не понравиться другим | 123456789 |
| 26 | Я стараюсь убедить других вести себя так же положительно как я | 123456789 |
| 27 | Я подавляю других для того, чтобы самому выглядеть лучше | 123456789 |
| 28 | Я делаю одолжения для людей, чтобы расположить их к себе | 123456789 |
| 29 | Я признаю ответственность за плохой поступок, когда моя вина очевидна | 123456789 |
| 30 | Я преувеличиваю значимость моих достижений | 123456789 |
| 31 | Я нерешителен и надеюсь, что другие возьмут на себя ответственность за общее дело | 123456789 |
| 32 | Я угрожаю другим, когда полагаю, что это поможет мне получить от них то, что я хочу | 123456789 |
| 33 | Я высказываю мнения, которые понравятся окружающим | 123456789 |
| 34 | Я критически высказываюсь о непопулярных группах | 123456784 |
| 35 | Я стараюсь убедить других в том, что не отвечаю за неудачу | 123456789 |
| 36 | Когда дела не ладятся, я объясняю, что в этом нет моей вины | 123456789 |
| 37 | Я веду себя в соответствии с представлением о том, как другим следует себя вести | 123456789 |
| 38 | Я рассказываю другим о своих положительных качествах | 1 23456789 |
| 39 | Когда меня упрекают в чем-то, я извиняюсь | 123456789 |
| 40 | Я обращаю внимание на добрые дела, которые делаю, так как их могут не заметить другие люди | 123456789 |
| 41 | Я поправляю людей, которые недооценивают ценность подаренных мною подарков | 123456789 |
| 42 | Слабое здоровье - причина моих посредственных оценок в школе | 123456789 |
| 43 | Я помогаю другим, зная, что они помогут мне | 123456789 8') |
| 44 | Я выдвигаю одобряемые другими причины для того, чтобы оправдать такое поведение, которое может не понравиться окружающим | 123456789 |
| 45 | Когда мое поведение кажется окружающим неправильным, я привожу веские причины для его оправдания | 123456789 |
| 46 | Когда я выполняю работу с кем-то, я стараюсь, чтобы мой вклад казался более значительным (чем это есть на самом деле) | 123456789 |
| 47 | Я преувеличиваю негативные качества тех людей, которые конкурируют со мной | 123456789 |
| 48 | Я придумываю извинения за плохое поведение | 123456789 |
| 49 | Я придумываю причины для оправдания за возможную неудачу | 123456789 |
| 50 | Я выражаю раскаяние, когда делаю что-то неправильно | 123456789 |
| 51 | Я запугиваю других | 123456789 |
| 52 | Когда я нуждаюсь в чем-то, я стараюсь хорошо выглядеть | 123456789 |
| 53 | Я недостаточно хорошо подготавливаюсь к экзаменам, потому что слишком вовлечен в общественную работу | 123456789 |
| 54 | Я говорю другим, что они сильнее и компетентнее меня, для того чтобы они сделали что-то для меня | 123456789 |
| 55 | Я претендую на доверие при выполнении дел, которых я прежде не делал | 123456789 |
| 56 | Я отрицательно высказываюсь по поводу людей, принадлежащих к конкурирующим группировкам | 123456789 |
| 57 | Я препятствую собственному успеху | 123456789 |
| 58 | Тревога мешает моим действиям | 123456789 |
| 59 | Я поступаю таким образом, чтобы вызвать страх у других, с целью побудить их делать то, что мне нужно | 123456789 |
| 60 | Когда я успешно справляюсь с заданием, я подчеркиваю его значимость | 123456789 |
| 61 | Я выдвигаю весомые обоснования своего поведения, независимо от того, насколько плохим оно может показаться окружающим | 123456789 |
| 62 | Чтобы избежать упреков, я стремлюсь уверить окружающих в том, что не собирался причинить им какой-то вред | 123456789 |
| 63 | Я говорю людям комплименты, чтобы расположить их к себе | 123456789 |
| 64 | Совершив плохой поступок, я пытаюсь объяснить окружающим, что они на моем месте сделали бы то же самое | 123456789 |

*Спасибо!*

**Ключ**

Подсчет баллов производится по девятибалльной шкале (от 1 — «редко проявляется в поведении» до 9 — «очень часто проявляется в поведении»).

Все вопросы распределяются на двенадцать групп тактик само­презентации: с 1 по 5 — тактики защитного типа, с 6 по 12 — такти­ки ассертивного типа самопрезентации.

Каждая тактика самопрезентации включает в себя определенные номера и количество вопросов (тактика 6 — «желание понравить­ся» включает 8 вопросов, остальные — по 5).

1. Оправдание с отрицанием ответственности — 35, 36, 39,48,62.
2. Оправдание с принятием ответственности — 05,44,45,61,64.
3. Отречение — 04, 10, 17, 25, 49.
4. Препятствование самому себе — 12, 42, 53, 57, 58.
5. Извинение - 03, 13, 18, 29, 50.

6.Желание/старание понравиться — 09,11,28, 33, 38,43, 52, 63.

1. Запугивание — 01, 02, 32, 51, 59.
2. Просьба/мольба — 07, 08, 14, 41, 54.
3. Приписывание себе достижений — 22, 23, 40, 46, 55.
4. Преувеличение своих достижений — 06, 19, 30,41, 60.
5. Негативная оценка других — 20, 27, 34,47, 56.
6. Пример для подражания — 15, 21,24,26, 37.

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 8**

**Характеристика продукта**

(*Шнаппауф Р.А.* Практика продаж.М.: АО Интерэксперт,2000.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Продукт | Покупательский мотив | Польза для клиента |
|  | **Безопасность**  Прибыль  Комфорт  Престиж |  |
|  | **Безопасность**  **Прибыль**  Комфорт  Престиж |  |

Если вы подумаете об этом сейчас, вам не потребуется это де­лать, находясь в процессе продажи с клиентом!!!

**Техника «Свойство—выгода»**

(*Шнаппауф Р.А.* Практика продаж.М.: АО Интерэксперт,2000.)

Название продукта: ...

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Свойство продукта | Переход к объяснению выгоды | Выгода для клиента |
|  | Для вас это означает |  |
|  | Это повысит ваш(и) |  |
|  | Это даст вам |  |
|  | Это обеспечивает |  |
|  | За счет этого вы экономите |  |
|  | Это позволяет вам |  |
|  | Это снижает ваш(и) |  |
|  | Это повышает ваш(и) |  |
|  | Это уменьшает ваше(и) |  |
|  | Это создает благоприятные условия для |  |
|  | Благодаря этому вы получаете |  |
|  | Это облегчает вам |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 10**

**Методика «Критерии оценки информативности речи»**

(*Вердербер Р., Вердербер К*, Психология общения. СПб.: прайм –Еврознак, Издательский дом «Нева»; М.: Олма-Пресс,2003; *Почебут Л.Г.* Психология публичного выступления. СПб.: Изд - во СПбГУ,2005.)

Методика разработана Р. Вердвебером и К. Вердербер. Они пред­лагают оценивать эффективность публичного выступления с двух позиций: 1) удовлетворенность аудитории выступлением оратора; 2) удовлетворенность самого оратора своим выступлением. Мето­дика «Критерии оценки информативности речи» и методика «Кри­терии оценки убеждающей речи» предназначены для выявления удовлетворенности аудитории выступлением оратора.

**Текст**

*Инструкция.* Уважаемый респондент! Отметьте, пожалуйста, пун­кты, которые были выполнены оратором успешно. Оцените каждый пункт по пятибалльной шкале:

5 — отлично;

4 — хорошо;

3 — средне;

2 — удовлетворительно;

1 — плохо.

*Первичные критерии:*

1. Состояла ли сформулированная цель речи в информировании аудитории?
2. Проявил ли выступающий креативность в развитии своих идей?
3. Удалось ли завоевать доверие к себе как владеющему предме­том выступления?
4. Было ли изложение информации интеллектуально стимули­рующим?
5. Продемонстрировал ли оратор актуальность информации?
6. Были ли расставлены акценты в выступлении?
7. Соответствовала ли структура речи ее целям и содержанию?

*Общие критерии:*

1. Была ли конкретная цель ясно сформулирована?
2. Было ли эффективным выступление?
3. Ясно ли были изложены основные положения?
4. Было ли эффективным заключение?
5. Была ли речь выступающего ясной, образной и структуриро­ванной?
6. Говорил ли выступающий с энтузиазмом?
7. Была ли его речь выразительной, спонтанной, беглой?
8. Установил ли выступающий зрительный контакт с аудиторией?

**Методика «Критерии оценки убеждающей речи»**

(*Вердербер Р., Вердербер К*, Психология общения. СПб.: прайм –Еврознак, Издательский дом «Нева»; М.: Олма-Пресс,2003; *Почебут Л.Г.* Психология публичного выступления. СПб.: Изд - во СПбГУ,2005.)

**Текст**

*Инструкция.* Уважаемый респондент! Отметьте, пожалуйста, пун­кты, которые были выполнены оратором успешно. Оцените каждый пункт по следующей шкале:

5 баллов — отлично;

4 балла — хорошо;

3 балла — средне;

2 балла — удовлетворительно;

1 балл — плохо.

*Первичные критерии:*

1. Была ли поставлена конкретная цель — повлиять на мнения слушателей или побудить их к действию?
2. Предоставил ли оратор четко сформулированные доводы?
3. Использовал ли для подкрепления этих доводов факты и экс­пертные мнения?
4. Соответствовала ли схема организации речи типу поставлен­ной цели и предполагаемому отношению аудитории?
5. Использовал ли оратор эмоциональный язык, для того чтобы мотивировать аудиторию?
6. Удалось ли создать в глазах публики образ достойного дове­рия человека, владеющего своим предметом?
7. Этично ли оратор подавал материал?

*Общие критерии:*

1. Ясно ли выражена конкретная цель речи?
2. Было ли вступление эффективным?
3. Соответствовала ли схема организации речи ее направлению и содержанию?
4. Было ли заключение эффективным?
5. Был ли язык ясным, живым, выразительным, соответствую­щим теме и аудитории?
6. Убедительна ли манера предоставления материала оратором?

7. Дайте речи одну из следующих оценок: 5,4, 3, 2, 1.

*Математическая обработка.* Подсчитав средние баллы, оцените эффективность выступления оратора.

**Методика «Самоанализ выступления»**

(*Вердербер Р., Вердербер К*, Психология общения. СПб.: прайм –Еврознак, Издательский дом «Нева»; М.: Олма-Пресс,2003; *Почебут Л.Г.* Психология публичного выступления. СПб.: Изд - во СПбГУ,2005.)

Методика разработана Р. Вердербером и К. Вердербером для са­мооценки удовлетворенности оратора своим выступлением.

**Текст**

*Инструкция.* Хороший ли вы оратор? Следующая анкета пред­назначена для проверки специфических характеристик, являющихся основами ораторского искусства. Рядом с каждым предложением поставьте балл, обозначающий тот ответ, который лучше всего оце­нивает ваше поведение при публичном поведении:

5 — практически всегда;

4 — часто;

3 — иногда;

2 — редко;

1 — никогда.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Характеристика ораторского искусства | Балл |
| 1 | Когда меня просят выступить, я могу уверенно выбрать тему и определить цель речи |  |
| 2 | Когда я выступаю с речью, то использую материал из разных источников |  |
| 3 | Во время подготовки я четко формулирую главные пункты и организую их так, чтобы они укладывались в последовательную схему |  |
| 4 | Во время подготовки я стараюсь добиться уверенности в том, что излагаю свои идеи так, чтобы они отвечали потребностям слушателей |  |
| 5 | Когда я говорю, то чувствую, что аудитория воспринимает мой язык как живой и понятный |  |
| 6 | Когда я говорю, то смотрю прямо на моих слушателей |  |
| 7 | Когда я выступаю на публике, моя речь меняется по тону и громкости голоса и по скорости произношения слов |  |
| 8 | Когда я говорю, мои движения помогают мне объяснять или подкрепляют мои идеи |  |
| 9 | Когда я говорю, то выгляжу заинтересованным человеком и так ощущаю себя |  |
| 10 | Я твердо знаю, что могу выступать на публике |  |
| 11 | Когда я выступаю с информационной речью, то стараюсь использовать техники, помогающие привлечь внимание слушателей |  |
| 12 | Когда я выступаю с информационной речью, то стараюсь использовать техники, помогающие обеспечить понимание слушателями моей речи |  |
| 13 | Когда я выступаю с информационной речью, то стараюсь использовать техники, помогающие улучшить запоминание информации |  |
| 14 | Когда я выступаю с убеждающей речью, то стараюсь использовать техники, помогающие завоевать доверие слушателей |  |
| 15 | Когда я выступаю с убеждающей речью, то стараюсь использовать техники, помогающие обосновать мои доводы, использовать аргументы |  |
| 16 | Когда я выступаю с убеждающей речью, то стараюсь использовать техники, помогающие мотивировать слушателей на конкретные действия |  |

*Математическая обработка.* Основываясь на ответах, выделите виды поведения, связанные с выступлением на публике, которые вам следовало бы изменить или улучшить.

**Шкала «Способность к публичному выступлению»**

*(Почебут Л.Г.* Психология публичного выступления. СПб.: Изд - во СПбГУ,2005.)

Для самоанализа выступлений предлагается также использовать шкалу Э. Эриксона «Способность к публичному выступлению».

**Текст**

*Инструкция.* Пожалуйста, внимательно прочтите следующие утверждения. Если вы согласны с приведенными утверждениями, то отвечайте «да», если не согласны — «нет».

1. Моя речь производит хорошее впечатление.
2. Мне легко разговаривать почти со всеми людьми.

3. Мне легко смотреть на слушателя, когда я говорю с ним.  
 4. Мне бывает трудно разговаривать со своим начальником, учи­телем.

1. Даже одна мысль о необходимости говорить в общественном месте меня пугает.
2. Одни слова мне труднее произносить, чем другие.
3. Когда я говорю, то обычно думаю о том, как у меня это полу­чается.
4. Я легко могу поддержать любой разговор.
5. Моя речь иногда смущает моих собеседников.
6. Я люблю знакомить одного человека с другим.
7. Я часто задаю вопросы при групповом обсуждении проблемы.
8. Мне бывает трудно контролировать свой голос, когда я говорю.
9. Мне трудно выступать перед аудиторией.
10. Моя речь позволяет мне делать то, что мне нравится.
11. Когда я говорю, меня довольно легко и приятно слушать.
12. Иногда мне не нравится, как я говорю.
13. Я чувствую себя совершенно уверенно в разговорах с любыми людьми.
14. Я охотно говорю только с некоторыми людьми.
15. Я говорю лучше, чем пишу.

20.Я часто нервничаю, когда говорю.

1. Мне трудно заговорить с незнакомыми людьми.
2. Я совершенно уверен в своей речи.
3. Я хотел бы говорить так же четко, как и другие люди.

24.Я часто не могу ответить спрашивающему из-за того, что бо­юсь заговорить.

*Математическая обработка.* Предлагаемая шкала создана в 1969 г. и предназначена для выявления тревоги перед публичным вы­ступлением. Эта шкала также называется «Карта контроля состоя­ния речи». Шкала выявляет степень тревоги перед публичным вы­ступлением и потенциальное заикание. Цель тестирования обычно не сообщается респонденту. При подсчете результатов теста ответ «да» оценивается в 1 балл, ответ «нет» — 0 баллов. Средняя оценка тревоги — 12 баллов.

**Ключ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1)да | **7) да** | **13) нет** | **19) да** |
| **2) да** | **8) да** | **14) да** | **20) нет** |
| **3)да** | **9) нет** | **15) да** | **21) нет** |
| **4) нет** | **10) да** | **16) нет** | **22) да** |
| **5) нет** | **11)да** | **17) да** | **23) нет** |
| **6) нет** | **12) нет** | **18) нет** | **24) нет** |

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 11**

**Карта «Культурных ассоциаций»**

(Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово.2000.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Страна | Культурные ассоциации |
| 1 | Австрия | Вальс, мирная страна, кофе со сливками, балы |
| 2 | Бельгия | Кружева, пиво, коровы, Рубенс, Шарль де Костер |
| 3 | Великобритания | Туман, Шекспир, замки, чай, джентльмен, Робин Гуд, футбол |
| 4 | Германия | Пиво и сосиски, пунктуальность, Гитлер, «Мерседес», война |
| 5 | Греция | Мифы и боги, античность, оливки, сиртаки, морепродукты |
| 6 | Испания | Коррида, фламенко, быки, сиеста, Сальвадор Дали |
| 7 | Дания | Гамлет, сказки, печенье, Андерсен, гадкий утенок |
| 8 | Италия | Спагетти, пицца, Папа Римский, макароны, сыр |
| 9 | Норвегия | Викинги, скалы, сельдь, снег, холод, фьорды |
| 10 | Россия | Зима, береза, матрешка, водка, сказка, икра, балет, янтарь, калина, хоккей, культура |
| 11 | Финляндия | Сауна, Санта-Клаус, водка, тишина, зима, лосось |
| 12 | Франция | Мода, вино, духи, революция, любовь, свобода, «Шанель № 5», шампанское, кухня |
| 13 | Чехия | Славяне, Ян Гус, люстры, башни, целебные источники, Кафка |
| 14 | Швейцария | Часы, банки, курорты, шоколад, точность |
| 15 | Швеция | «АББА», Карлсон, «Электролюкс», викинги, «Вольво», хоккей |
| 16 | Югославия | Война, Дракула (вампир) |

**Анкета по оценке содержания тренинга межкультурных коммуникаций** (авторская разработка С. 3. Гуриевой)

1. Что побудило вас принять участие в данном тренинге? Все ли было понятно в содержании тренинга?

Да Нет

Если «нет», то что именно?

1. Какие части программы были наиболее полезными, интересными?
2. Какие части программы были наименее полезными?
3. Дайте оценку тренинга в целом:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| отлично | хорошо | удовлетворительно | плохо | очень плохо |

Ваш комментарий: ...

Ваши предложения и пожелания по улучшению программы тре­нинга: ...

*Спасибо за участие в тренинге!*

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 12**

**Тест культурно-ценностных ориентации**

(*Лурье С. В.* Психологическая антропология. История, современное состояние, перспективы. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003; *Поче­бут Л. Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005; *Kluckhohn F., Strodlbeck F. L.* Variation in Value Orientations. Evenston, III, Elmsford, New York: Row Peterson and соmp., 1961.)

Тест разработан JI. Г. Почебут на основе теории Ф. Клакхон и Ф. Стродбека. Тест культурно-ценностных ориентации предназна­чен для определения основных тенденций формирования и станов­ления изучаемой культуры.

Ф. Клакхон и Ф. Стродбек рассматривали личность как набор ценностных ориентации. Они определяли культурно-ценностные ориентации как сложные, определенным образом сгруппированные принципы, которые придают направленность разнообразным по­токам человеческого мышления и деятельности в ходе решения об­щечеловеческих проблем. Эти ориентации закладываются в период социализации ребенка в рамках конкретной культурной традиции. Ценностные детерминанты культуры и ценностные детерминанты личности как члена этой культуры рассматривались ими как иден­тичные. Авторы разработали три основных положения:

1. Люди в любой культуре могут решить ограниченное количе­ство общечеловеческих проблем.
2. Набор доступных решений ограничен, но каждое решение в той или иной культуре может иметь различные приоритеты.
3. Все возможные решения проблем разработаны в каждой куль­туре, но одно из решений предпочитается людьми данной культуры чаще других.

Авторы выделили 5 основных общечеловеческих проблем, на решение которых нацелена каждая культура:

1. Отношение человека к времени.
2. Отношение человека к природе и «сверхприродному».
3. Отношение людей к человеческой натуре.
4. Отношение человека к другим людям.
5. Направленность деятельности человека.

Исходя из этих положений, нами был составлен тест культурно-ценностных ориентации.

**Текст**

*Инструкция.* Выберите, пожалуйста, в каждом утверждении тот ответ, который наиболее точно, по вашему мнению, описывает куль­турную ориентацию вашего народа. При этом постарайтесь вспом­нить, чему вас учили ваша семья, школа, религия. Просьба при от­вете не руководствоваться вашими современными взглядами в том случае, если они отличаются от того, чему вас учили.

1. Время.

A. В моей культуре люди считают прошлое (традиции, исто­рию) важнейшим фактором принятия решений.

Б. В моей культуре люди считают настоящее (сегодня и толь­ко сегодня) важнейшим фактором принятия решений.

B. В моей культуре люди считают будущее (то, что произой­дет) важнейшим фактором принятия решений.

2. Природа.

A. В моей культуре люди обычно считают себя жертвами при­родных сил, они уверены, что природа не может быть по­ставлена под контроль человека.

Б. В моей культуре люди обычно считают, что они живут в гар­монии с природой, человек есть продолжение, а не проти­вопоставление природе и «сверхприродному».

B. В моей культуре люди обычно считают, что они управляют многими природными силами, природа должна быть по­ставлена на службу человеку.

3. Человеческая натура.

A. В моей культуре считается, что если людьми не управлять, то они, вероятно, будут совершать плохие поступки.

Б. В моей культуре считается, что если людьми не управлять, то они, вероятно, будут совершать как плохие, так и хоро­шие поступки.

B. В моей культуре считается, что если людьми не управлять, то они, вероятно, будут совершать хорошие поступки.

4. Взаимоотношения.

A. В моей культуре люди считают наследство и происхождение самым основным во взаимоотношениях между людьми.

Б. В моей культуре люди считают большую семью самым ос­новным в своих взаимоотношениях.

B. В моей культуре люди считают индивидуальность, само­бытность личности самым основным в своих взаимоот­ношениях.

5. Деятельность.

A. В моей культуре люди полагают, что существование само по себе достаточно для жизни.

Б. В моей культуре люди полагают, что рост и развитие лич­ности является самой важной целью в жизни.

B. В моей культуре люди полагают, что практическая деятель­ность и достижение совершенства — лучшая цель жизни.

На основе теста Л. Г. Почебут составлена классификация трех ти­пов культур. Первый тип — *традиционная культура* (ТК) — характе­ризуется ориентацией людей на прошлое, приверженностью тради­циям, интересом к истории своей страны. Люди этой культуры воспринимают природу как вечную тайну бытия, как неразрешимую загадку, отгадать которую они не стремятся. Человек рассматривает­ся как существо, зависимое от ближайшего социального окружения. Большое значение придается семейным связям, традиционности род­ственных ролевых отношений, религиозным ориентациям. В такой культуре не допускается внутренняя свобода человека. За его действиями, поступками и даже мыслями осуществляется постоянный стро­гий надзор со стороны сообщества. Процедура принятия решений проходит коллективно, а результат решения зависит от старших по возрасту. Деятельность человека строго регламентирована. За успехи в работе и творческое отношение к делу человека, как правило, воз­награждают не сразу, а через какое-то время.

Второй тип — *современная культура* (СК) — характеризуется ори­ентацией людей на настоящее, на современные им события. Люди ста­раются жить в гармонии с природой, беречь ее, интересуются экологи­ческими вопросами. Человеческая натура понимается как противоречивое явление. Ценности этой культуры сосредоточены на человеке, его правах, призвании, развитии его способностей, самореа­лизации и самоактуализации. Отношения между людьми обычно фор­мализованы, четко определены их статусом и ролью в социальной сис­теме. Дружеские отношения складываются медленно и отличаются глубиной и преданностью друг другу. Общество стремится регулиро­вать поведение человека посредством морали, этических норм и пра­вил. В межличностном общении люди обычно сдержаны, стараются соблюдать социальную дистанцию и ролевые предписания. Принятие индивидуального решения осуществляется в процессе согласования взаимных потребностей, интересов и планов на будущее с группой, семьей, трудовым коллективом. За результаты своей деятельности человек в основном стремится получить не материальное, а моральное вознаграждение (слава, признание, успех).

Третий тип — *динамически развивающаяся культура* (ДРК) — ха­рактеризуется ориентацией людей на будущее, на достижение быс­трых значительных результатов. Люди строят краткосрочные планы и стараются реализовать их как можно 15олее энергично. Для людей данной культуры «время — это деньги». Природа не представляет собой загадки. Поскольку жизнь — это проблема, которую необхо­димо быстро и успешно решить, природа должна подчиниться че­ловеку. Все ее тайны должны быть раскрыты, законы ее развития установлены и описаны. Предназначение человека состоит в управ­лении природой. Человеческая натура свободолюбива. Культивиру­ется индивидуальность, независимость, автономность от социаль­ного окружения. Процесс принятия решения осуществляется самостоятельно. Признается значимость индивидуальных интере­сов и ценностей. В общении люди откровенны, непосредственны, ориентированы не на иерархию, а на равенство ролевых взаимоот­ношений. Социально признанной ценностью является представле­ние обществом равных возможностей для развития каждого члена. Основу общественного контроля составляет не мораль, а законность, неотвратимость наказания и обязательность материального возна­граждения. Внимание людей этой культуры сосредоточено на деле, задании, работе. Человек часто сознательно сам приносит себя в жертву делу, успеху, прогрессу, материальному достатку. Успешная деятельность предполагает, прежде всего, быстрое материальное вознаграждение.

**Ключ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Номер утверждения | ТК | СК | дрк |
| 1 | А | Б | В |
| 2 | А | Б | В |
| 3 | А | Б | В |
| 4 | А | Б | В |
| 5 | А | Б | В |

*Математическая обработка.* Необходимо определить процент­ное соотношение ответов респондентов по утверждениям и средних показателей по типам культуры. На этой основе делается вывод о тенденции в принадлежности изучаемой культуры к одному из трех предложенных нами типов. При проведении массовых опросов мож­но получить надежные и репрезентативные данные.

**Методика «Показатели индивидуализма— коллективизма» (ПИК)**

(*Почебут Л.Г.* Психология социальных общностей: толпа, социум, этнос. СПб.: Изд-во СПбГУ,2002; *Почебут Л.Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во СПбГУ,2005.)

Разработана Л. Г. Почебут на основе описания культурных синд­ромов Г. Триандиса. Предназначена для выявления индивидуалист­ских либо коллективистских установок личности.

**Текст**

*Инструкция.* Выберите одно из предложенных суждений. Отметь­те его знаком «+».

1.

А. Когда я в жизни сталкиваюсь с какими-либо трудностями, я обычно обращаюсь за помощью к друзьям или коллегам по работе.

Б. Я самостоятельно справляюсь со своими трудностями, не прибегая к помощи друзей или коллег.

2.

А. На работе (или во время учебы) я должен быть уверен в том, что я могу делать то, что считаю необходимым для дела.

Б. На работе (или во время учебы) я должен быть уверен в том, что вношу существенный вклад в общее дело.

3.

А. Я считаю, что женщины должны заниматься своими дела­ми и не претендовать на мужские виды работ.

Б. Я считаю, что женщины должны выполнять те же виды ра­бот, что и мужчины.

4.

А. В нашем обществе неукоснительно соблюдаются права кон­кретного человека.

Б. В нашем обществе права группы важнее прав отдельного человека.

5.

А. Мне было бы неприятно общаться с человеком, который упорно добивается своего, не принимая в расчет интересы окружающих его людей.

Б. Человек, который настойчиво добивается своих целей, не обращая внимания на интересы окружающих, мог бы слу­жить для меня примером.

6.

А. Со старшими по возрасту или вышестоящими по статусу я привык общаться как с равными.

Б. Старшим по возрасту или вышестоящим по должности я привык оказывать уважение и почтение.

7.

А. При знакомстве с новым человеком я интересуюсь его со­циальным положением (где и кем он работает).

Б. При знакомстве с новым человеком я больше интересуюсь его личностными чертами, чем его социальным положением.

8.

А. В жизни очень важно, чтобы окружающие люди любили и уважали меня.

Б. В жизни важно сделать что-то очень существенное, что при­несло бы пользу другим людям.

9.

А. Мне нравится рассказывать друзьям и знакомым о своих успехах и достижениях.

Б. Я предпочитаю быть скромным и не хвастаться своими успехами.

10.

А. Я надеюсь, что буду поддерживать тесные, дружеские, обя­зывающие отношения с несколькими близкими друзьями всю жизнь.

Б. Я надеюсь иметь в жизни много друзей, отношения с кото­рыми будут легкими, приятными, но ни к чему не обязы­вающими.

11.

А. Принимая важное решение, я всегда советуюсь с родными или друзьями.

Б. Принимая важное решение, я стараюсь обдумать его само­стоятельно, ни с кем не советуясь.

12.

А. Выбирая профессию или работу, я ориентируюсь исклю­чительно на свои потребности и интересы.

Б. Выбирая профессию или работу, я следую совету своих ро­дителей или друзей, принимая во внимание их жизненный опыт и оценку моих способностей.

13.

А. Когда меня постигает неудача, я замыкаюсь в себе и пере­живаю в одиночестве.

Б. В случае неудачи я жду сочувствия и помощи от друзей и, как правило, получаю их.

14.

А. Мое настроение повышается, когда между коллегами по ра­боте царят мир, согласие, взаимопонимание и взаимопо­мощь.

Б. На мое настроение никак не влияют взаимоотношения моих коллег по работе.

15.

А. Мои убеждения — это мое личное дело. Я никому не по­зволю ставить их под сомнение.

Б. Для меня важно, чтобы мои друзья разделяли мои убеждения.

16.

А. Я предпочитаю жить поближе к родителям (или вместе с ними), чтобы помочь им в случае необходимости.

Б. Я предпочитаю жить независимо от родителей, и финансо­во, и территориально.

17.

А. Когда я сталкиваюсь с трудностями, то стараюсь изменить ситуацию в свою пользу.

Б. Когда я сталкиваюсь с трудностями, то стараюсь приспо­собиться к возникшей ситуации.

18.

А. Мнение окружающих о моем поведении очень важно для меня.

Б. Мне совершенно безразлично мнение окружающих о моем поведении.

19.

А. Я думаю, что лучший путь для того, чтобы повлиять на че­ловека, — это обратиться за помощью к авторитетному для него лицу.

Б. Я думаю, что лучший путь для того, чтобы повлиять на че­ловека, — это обратиться к нему лично.

20.

А. Я считаю, что каждый должен заботиться о себе сам.

Б. Я считаю, что люди должны помогать друг другу, заботить­ся о ближнем.

21.

А. Мнение моих родителей для меня важнее мнения моего супруга.

Б. Мнение моего супруга для меня важнее мнения моих роди­телей.

22.

А. Я пытаюсь объяснять поведение людей правилами, норма­ми, традициями, принятыми в их культуре. Б. Я пытаюсь объяснять поведение людей их личностными особенностями и установками.

23.

А. Мне нравится рассказывать окружающим людям о себе самом.

Б. Мне нравится слушать рассказы знакомых людей об их жизни.

24.

А. Я сильно переживаю, если окружающие люди не одобряют мое поведение.

Б. Я равнодушен к оценке окружающими людьми моего по­ведения.

25.

А. Для того чтобы организовать свой бизнес и преуспеть в нем, нужно просто делать свое дело.

Б. Для того чтобы организовать свой бизнес и преуспеть в нем, необходимы добрые и долговременные взаимоотношения с партнерами.

26.

А. Мой кумир — это герой-одиночка, который борется со сво­ими врагами.

Б. Мой кумир — это человек, который организует и сплачи­вает группу людей для победы.

27.

А. Я думаю, это справедливо, когда при распределении пре­мии или любой награды каждый член группы получает ка­кую-то часть.

Б. Я думаю, это справедливо, когда при распределении пре­мии или любой награды каждый получает только то, что заработал.

28.

А. Я считаю, что если знакомый мне помог, то достаточно рас­считаться с ним деньгами.

Б. Я считаю, что если знакомый мне помог, то нужно отпла­тить ему услугой за услугу.

29.

А. Вполне возможно, что, когда я иду в гости к друзьям, я могу привести с собой еще одного человека, ранее не знакомо­го с хозяевами дома.

Б. Для меня совершенно неприемлемо привести в дом к моим друзьям ранее не знакомого им человека, предварительно не договорившись.

30.

А. Я думаю, что конфликты между коллегами по работе вызы­вают дух конкуренции и способствуют повышению резуль­тативности труда.

Б. Я думаю, что конфликты между коллегами по работе отри­цательно влияют на результаты их труда.

**Ключ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. А - к; Б - и | 11.А-к; Б - и | 21.А - и; Б - к |
| 2.А-и;Б-к | 12.А - и; Б - к | 22. А - к; Б - и |
| 3.А-к; Б - и | 13. А - и; Б - к | 23.А - и; Б - к |
| 4. А - и; Б - к | 14.А-к; Б - и | 24.А-к; Б - и |
| 5. А - к; Б - и | 15.А - и; Б - к | 25.А - и; Б - к |
| 6.А - и; Б - к | 16.А-к; Б - и | 26.А - и; Б - к |
| 7.А-к; Б - и | 17.А - и; Б - к | 27. А - к: Б - и |
| 8. А - к; Б - и | 18.А-к; Б - и | 28.А - и; Б - к |
| 9.А - и; Б - к | 19. А - к; Б - и | 29.А-к; Б - и |
| 10.А - к; Б - и | 20.А-и; Б - к | ЗО. А - и; Б - к |

Каждое совпадение ответа респондента с ключом оценивается в один балл. Затем высчитывается сумма баллов коллективизма и сум­ма баллов индивидуализма. Превышение баллов по одной из шкал говорит о тенденции человека к тому или иному типу культуры. Ре­зультаты нашего исследования мнений 766 респондентов (жители Санкт-Петербурга разных социальных групп, возраста и пола) по­казали следующее: средние баллы коллективизма равнялись 16,23 (стандартное отклонение = 3,65); средние баллы индивидуализма равнялись 13,73 (стандартное отклонение — 3,67).

**Тест «Маскулинность—фемининность» (BSRI)**

(*Берн Ш.* Тендерная психология. М.: прайм - Еврознак, 2001. С. 72-75.)

Тест разработан С. Бэм (Bern, 1974). Это наиболее широко ис­пользуемая методика для измерения того, как взрослый человек оце­нивает себя с точки зрения гендера.

**Текст**

*Инструкция.* Опишите, пожалуйста, сами себя по семибалльной шкале. Женщины используют при описании определения женско­го рода. Мужчины — мужского.

1 — всегда неверно;

1. — обычно неверно;
2. — иногда, редко верно;
3. — верно время от времени;
4. — часто верно;
5. — обычно верно;
6. — в основном верно.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Самоуверенная | 21. Надежная | 41. Сердечная |
| 2. Уступчивая | 22. Аналитичная | 42. Важная |
| 3. Помогающая | 23. Сочувствующая | 43. Желающая занять место другого |
| 4. Защищающая свои взгляды | 24. Ревнивая | 44. Мягкая |
| 5. Бодрая | 25. Имеющая способность к лидерству | 45. Дружественная |
| 6. Унылая | 26. Чувствительная к нуждам других | 46. Агрессивная |
| 7. Независимая | 27. Правдивая | 47. Легковерная |
| 8. Робкая | 28. Готовая рисковать | 48. Малорезультативная |
| 9. Совестливая | 29. Сообразительная | 49. Действующая как лидер |
| 10. Атлетическая | 30. Скрытная | 50. По-детски искренняя |
| 11. Любящая | 31. Принимающая легко | 51. Приспосабливающаяся |
| 12. Театральная | 32. Сострадающая | 52. Индивидуалистка |
| 13. Напористая | 33. Искренняя | 53. Не использующая грубые слова |
| 14. Льстивая | 34. Самодостаточная | 54. Не систематичная |
| 15. Счастливая | 35. Стремящаяся утешить | 55. Корректирующая |
| 16. Сильная личность | 36. Тщеславная | 56. Любящая детей |
| 17. Преданная | 37. Властная | 57. Тактичная |
| 18. Непредсказуемая | 38. Тихо говорящая | 58. Честолюбивая |
| 19. Сильная, выносливая | 39. Умеющая нравится | 59. Спокойная |
| 20. Женственная | 40. Мужественная | 60. Обычно традиционная |

**Ключ**

Тест включает в себя 60 прилагательных, каждое из которых рес­пондент оценивает по 7-балльной шкале, в соответствии с тем, на­сколько точно оно его характеризует. Двадцать прилагательных из этого списка составляют шкалу мужественности: мужественный, анализирующий, амбициозный, агрессивный, доминантный и т. д. Двадцать составляют шкалу женственности: женственный, теплый, любящий детей, внимательный к нуждам окружающих и т. д. Двад­цать — нейтральные: завистливый, надежный, серьезный, с боль­шим самомнением, тактичный. Прилагательные были отобраны, исходя из того, какие характеристики считались гендерно соответ­ствующими в то время, когда создавалась шкала. Это делалось с целью определить место тендера в культурном контексте, а не в лич­ности отдельного человека.

Человек, набравший большое количество баллов как по шкале мужественности, так и по шкале женственности, считается андрогинным; тот, кто набрал высокий бал по шкале женственности, но низкий — по шкале мужественности, считается женственным; тот же, чей балл по шкале мужественности намного превышает резуль­таты по шкале женственности, считается мужественным. Термином «недифференцированный» в этом тесте обозначается тот, кто набрал одинаково низкие баллы как по шкале мужественности, так и по шкале женственности. Полотипизированным человеком С. Бэм на­зывает того, чье самоопределение и поведение совпадают с теми, которые считаются в его обществе гендерно соответствующими.

Маскулинные женщины, в которых выражено мужское нача­ло, - 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55,58.

Фемининные, выражено женское начало — 2, 5, 8, 11,14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59.

Андрогинный, смешанный тип, гармоничный человек — 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45, 48, 51, 54, 57, 60.

*Оценки:*

*t* > +2,025 — ближе к фемининному типу (F).

-1< / <1 — андрогинный тип (А).

/ < -2,025 — маскулинный тип (М).

Формула для женщин:

Формула для мужчин:

**Методика «Интолерантность—толерантность» (ИНТОЛ)**

(*Почебут Л.Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во СПбГУ,2005.)

Методика разработана Л. Г. Почебут в соответствии с процеду­рой, предложенной Р. Лайкертом, и предназначена для исследова­ния уровня толерантности личности. В данном случае толерант­ность понимается как эмоциональное состояние индивида, при котором личностные качества или поведение другого человека ему не нравятся, эмоционально неприемлемы. Однако индивид про­являет терпение и уважение к мнению другого, сохраняет устой­чивость по отношению к неприемлемому или манипулятивному влиянию. Методика состоит из 16 утверждений, половина из ко­торых выявляет толерантное отношение, а вторая половина — интолерантное.

**Текст**

*Инструкция.* Прочтите, пожалуйста, предложенные утверждения и оцените степень своего согласия с ними. Отмечайте свое мнение в бланке для ответов. Оценку производите следующим образом:

+ 2 — совершенно согласен;

+ 1 — согласен;

0 — трудно сказать;

—1 — не согласен;

—2 — совершенно не согласен.

1. Я доволен, если смог проявить уважение к мнению другого человека, даже если я с ним принципиально не согласен.
2. Я осуждаю человека, если он, по моему мнению, совершил безнравственный поступок.
3. Мне не нравится, когда меня критикуют, но я прислушива­юсь к справедливым замечаниям.
4. Меня раздражает, когда приходится разговаривать с челове­ком, плохо знающим русский язык.
5. Я переживаю, если обидел другого человека или нагрубил ему.
6. Мне неприятно стоять рядом с людьми иной расы или нацио­нальности и прикасаться к ним.
7. Я умею владеть собой: сдержанно и доброжелательно разго­варивать с людьми даже в конфликтной ситуации.
8. Я не стану доверять людям, которые, как мне стало известно, кого-то обманули.
9. Я последовательно и принципиально отстаиваю свои права, не нарушая прав других людей.
10. Меня настораживает, когда другие люди пытаются защитить свои идеи, ценности, веру.
11. Я хотел бы быть более терпимым и снисходительным к по­ступкам других людей.
12. Я рад, когда окружающие люди соглашаются с моим мнени­ем, не высказывая своего и не настаивая.

13.Я стараюсь не нарушать традиций и культурных норм того народа, среди которого живу.

1. Я озабочен тем, чтобы окружающие соблюдали мои права.
2. Я переживаю, если не удалось построить с человеком отно­шения взаимного уважения, терпимости, доверия.

16. Меня возмущает, когда люди обманывают мне прямо в лицо.  
 *Математическая обработка.* Подсчитывается сумма ответов по шкале «толерантность» (с учетом знака) и сумма ответов по шкале «интолерантность» (с учетом знака). Затем суммы складываются без учета знака.

Максимальная сумма по шкале «толерантность»: +16 баллов.

Максимальная сумма по шкале «интолерантность»: —16 баллов.

Максимальный индекс «ИНТОЛ»: +32 балла.

Минимальный индекс «ИНТОЛ»: —32 балла.

.

**Ключ**

Толерантность — 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15.

Интолерантность — 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16.

Нами было проведено пилотажное исследование. Получено мне­ние 152 респондентов. В соответствии с их замечаниями утвержде­ния были откорректированы. Затем были высчитаны внутренние корреляционные связи между всеми вопросами методики. Вопросы составляющие шкалу толерантности, составили корреляционную плеяду с положительными взаимосвязями. Вопросы, направленные на оценку интолерантности, также составили положительную пле­яду. Шкалы толерантности и интолерантности отрицательно кор­релируют друг с другом. Опрос данных респондентов установил, что средние значения толерантности для данной выборки равнялись 8,71 балла.

**Шкала «Толерантность к двусмысленности»**

(*Почебут Л. Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности СПб.:Изд-во СПбГУ, 2005.)

Шкала «Толерантность к двусмысленности» входит в методику «Личностная готовность к переменам» — «Personal change readiness survey» (PCRS). Эта методика была разработана канадскими учены­ми Родником, Хезером, Голдом и Халом. В число семи показателей, которые могут быть измерены с помощью этой методики, входит шкала толерантности к двусмысленности (tolerance for ambiguity). В настоящее время существуют варианты методики, адаптирован­ные на американской, французской и испанской выборках.

Методика PCRS успешно применяется в США при работе с персо­налом организаций, а именно в процедурах ассессмента. Отмечается, что методика особенно эффективна при рассмотрении стрессовых си­туаций, возникающих в связи с инновациями, поскольку никому не удается полностью справляться с переменами. Понимание особенно­стей противостояния переменам помогает людям оградить себя от стресса в тех ситуациях, в которых они наиболее уязвимы.

Перевод и первичная апробация данного варианта методики PCRS были проведены Н. А. Бажановой и Г. Л. Бардиер, причем выбор наиболее удачных формулировок перевода утверждений был осуществлен с привлечением двуязычных экспертов, в том числе и специалистов в области психологии.

**Текст**

*Инструкция.* Обведите кружочком число (напротив каждого из утверждений), которое более всего соответствует описанию вашей позиции.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Утверждение | Нет Да |
| 1 | Я предпочитаю привычное неизвестному | 123456 |
| 2 | Я редко «отмеряю семь раз» | 123456 |
| 3 | Я не из тех, кто меняет свои планы | 123456 |
| 4 | Не могу дождаться начала дня, когда смогу взяться за дело | 123456 |
| 5 | Я считаю, что никому не стоит давать слишком много надежд | 123456 |
| 6 | Если что-то не работает, я найду способ устранить неполадку | 123456 |
| 7 | Меня раздражает отсутствие ясных и четких ответов | 123456 |
| 8 | Я склонен создавать привычное положение дел и придерживаться его | 123456 |
| 9 | Я могу сделать так, что любая ситуация будет работать на меня | 123456 |
| 10 | Мне нужно некоторое время, чтобы свыкнуться с тем, *что* что-то не получается | 123456 |
| 11 | Мне трудно расслабиться и ничего не делать | 123456 |
| 12 | Если есть вероятность, что что-то может не получиться, то оно и не получится | 123456 |
| 13 | Когда я завяз, я предпочитаю импровизировать в поисках выхода из ситуации | 123456 |
| 14 | Я теряюсь, когда не улавливаю сути происходящего | 123456 |
| 15 | Я предпочитаю знакомую область деятельности, в которой чувствую себя комфортно | 123456 |
| 16 | Я справлюсь со всем, с чем приходится сталкиваться | 123456 |
| 17 | Если я что-то твердо решил, поменять это решение мне будет нелегко | 123456 |
| 18 | Я предпочитаю выкладываться до конца | 123456 |
| 19 | Я обычно сосредоточиваюсь на том, что может не получиться | 123456 |
| 20 | Когда люди пытаются найти выход из ситуации, они приходят ко мне | 123456 |
| 21 | Если исход дела неясен, я стремлюсь прояснить все немедленно | 123456 |
| 22 | Стоит придерживаться испытанного и надежного | 123456 |
| 23 | Я сосредоточиваюсь на моих достоинствах, а не на недостатках | 123456 |
| 24 | Мне тяжело сдаться, даже если что-то совсем не получается | 123456 |
| 25 | Я неутомим и полон энергии | 123456 |
| 26 | Редко все получается так, как мне хотелось бы | 123456 |
| 27 | Сильная сторона моей личности - умение преодолевать трудности | 123456 |
| 28 | Терпеть не могу оставлять дело незавершенным | 123456 |
| 29 | Я предпочитаю идти по главной, а не по второстепенной дороге | 123456 |
| 30 | Моя вера в собственные силы непоколебима | 123456 |
| 31 | Со своим уставом в чужой монастырь не ходи! | 123456 |
| 32 | Я страстный и решительный | 123456 |
| 33 | Я склонен видеть проблемы, а не возможности их решения | 123456 |
| 34 | Я обращаюсь к необычным источникам для решения проблем | 123456 |
| 35 | Я действую непродуктивно, если и цели, и ожидания неопределенны | 123456 |

*Математическая обработка.* Подсчитывается количество баллов по каждой из семи шкал, а также общий балл по всем шкалам. Для шкал, в состав которых входят прямые утверждения, каждому ответу присва­ивается балл от 1 до 6 (1 балл — «нет», 6 баллов — «да»). Для шкал с обратными утверждениями баллы присваиваются в зеркальном порядке от 6 до 1 (6 баллов — «нет», 1 балл — «да»). Методика включает семь шкал, измеряющих личностную готовность к переменам.

**Страстность** (passion) понимается как энергичность, неутоми­мость, повышенный жизненный тонус.

**Находчивость** (resourcefulness) рассматривается как умение нахо­дить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источни­ками для решения новых проблем.

**Оптимизм** (optimism) — это большие надежды, вера в успех, не­желание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения.

**Смелость, предприимчивость** (adventurousness) трактуется как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного.

**Адаптивность** (adaptability) предполагает умение менять свои пла­ны и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация.

**Уверенность** (confidence) основана на вере в себя, в свои досто­инства и в свои силы, в то, что все возможно, стоит только захотеть.

**Толерантность к двусмысленности** (tolerance for ambiguity) опира­ется на спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самооб­ладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным.

**Ключ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Шкала | Номера утверждений |
| 1 | Страстность | Прямые утверждения: 4,11,18,25,32 |
| 2 | Находчивость | Прямые утверждения: 6,13, 20, 27,34 |
| 3 | Оптимизм | Обратные утверждения: 5,12,19,26; 33 |
| 4 | Смелость, предприимчивость | Обратные утверждения: 1, 8,15,22; 29 |
| 5 | Адаптивность | Обратные утверждения: 3,10,17, 24; 31 |
| 6 | Уверенность | Прямые утверждения: 2, 9,16, 23,30 |
| 7 | Толерантность к двусмысленности | Обратные утверждения: 7,14, 21, 28,35 |

Стандартизация методики показала, что сумма менее 21 баллов по каждой шкале свидетельствует о низком уровне развития изме­ряемого свойства. Средний уровень развития свойства (оптималь­ный вариант) находится в диапазоне от 22 до 26 баллов. Сумма свыше 27 баллов оценивается как высокий уровень развития измеряемого свойства.

Авторы методики отмечают, что в индивидуальных особеннос­тях человека всегда есть свои плюсы и минусы. Например, излиш­няя страстность может побудить человека действовать вопреки здра­вому смыслу. Недостаток же ее может привести к отсутствию мотивации.

Результаты исследования, проведенного Н. А. Бажановой на вы­борке из 62 человек, половина из которых находились в состоянии вынужденного ожидания (студенты перед входом в аудиторию для сдачи экзамена; люди, стоящие в очереди за железнодорожными билетами в кассах срочной продажи), представлены в таблице.

**Средние значения и стандартные отклонения по методике PCRS (данные Н. А. Бажановой)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Шкала | Состояние вынужденного ожидания | | Состояние спокойного ожидания | |
| n = 31 | | n = 31 | |
| Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение |
| Страстность | 20,26 | 3,86 | 18,55 | 4,70 |
| Находчивость | 21,45 | 3,56 | 21,93 | 3,56 |
| Оптимизм | 18,35 | 4,25 | 19,65 | 4,34 |
| Смелость, предприимчивость | 16,45 | 4,49 | 15,84 | 4,99 |
| Адаптивность | 16,26 | 3,74 | 16,29 | 4,42 |
| Уверенность | 19,32 | 3,54 | 19,90 | 3,99 |
| Толерантность к двусмысленности | 14,10 | 3,85 | 14,61 | 4,64 |

Важно отметить, что контекст исследования был именно в от­слеживании изменений состояния ожидания. Была выдвинута ги­потеза: ситуация ожидания вызывает психическое напряжение, в не­которых случаях возможен настоящий стресс. Следовательно, сама ситуация ожидания приводит к проявлению низкого уровня готов­ности к переменам.

**Методика «Толерантность к неопределенности»**

(*Почебут Л. Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.)

Разработана американским психологом С. Баднером (Budner, 1982). Толерантность к неопределенности рассматривается раз­личными исследователями как личностная черта. Диагностика толерантности к неопределенности необходима в различных облас­тях психологической работы, например: при проведении тренин­гов, приеме на работу и т. д. Для диагностики этого типа толерантности также можно использовать проективные методы, в частности метод рисуночной фрустрации Розенцвейга.

Человек, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии. Он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берет на себя ответственность, способен принимать решения без долгих сомнений и боязни неуда­чи. В непривычной ситуации он видит возможность развития и про­явления своих способностей и навыков.

Если человек интолерантен к неопределенности, это значит, что он склонен воспринимать необычные и сложные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности. Недостаток ин­формации или ее двусмысленность доставляют такому человеку дис­комфорт. Интолерантные к неопределенности люди лучше чувству­ют себя в привычной, знакомой обстановке и предпочитают четкие формулировки, ясные цели и простые задачи.

Методика исследования толерантности к неопределенности была переведена и адаптирована Г. У. Солдатовой и ее сотрудниками.

**Текст**

*Инструкция.* Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными ниже утверждениями. Оценку произ­водите по семибалльной шкале следующим образом:

7 — абсолютно согласен;

6 — согласен;

5 — скорее согласен;

4 — не знаю;

3 — скорее не согласен;

2 — не согласен;

1 — абсолютно не согласен.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Утверждения | Степень согласия |
| 1 | Специалист, который не может дать четкий ответ, видимо, не слишком много знает | 1234567 |
| 2 | Я бы хотел пожить за границей какое-то время | 1234567 |
| 3 | Нет такой проблемы, которую нельзя решить | 1234567 |
| 4 | Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, наверное, лишают себя большинства радостей жизни | 1234567 |
| 5 | Хорошая работа - это та, в которой всегда ясно, что нужно делать и как это нужно делать | 1234567 |
| 6 | Интереснее заниматься сложной проблемой, чем решать простую | 1234567 |
| 7 | В долговременной перспективе большего можно добиться, решая маленькие, простые проблемы, чем большие и сложные | 1234567 |
| 8 | Часто наиболее интересные люди - это те, кто не боится быть оригинальным и непохожим на других | 1234567 |
| 9 | Привычное всегда предпочтительнее незнакомого | 1234567 |
| 10 | Люди, которые настаивают на ответе либо «да», либо «нет», просто не знают, насколько все на самом деле сложно | 1234567 |
| 11 | Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь без особых сюрпризов и неожиданностей, на самом деле должен быть благодарен судьбе | 1234567 |
| 12 | Многие из наиболее важных решений основаны на неполной информации | 1234567 |
| 13 | Я больше люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, на которых большинство людей совершенно мне незнакомы | 1234567 |
| 14 | Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность | 1234567 |
| 15 | Чем скорее мы все придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше | 1234567 |
| 16 | Хороший учитель - это тот, кто заставляет тебя размышлять о твоем взгляде на вещи | 1234567 |

*Математическая обработка.* Каждому ответу на четный пункт присваивается от 1 до 7 баллов («абсолютно не согласен» — 1 балл, «абсолютно согласен» — 7 баллов). Каждому ответу на нечетный пункт присваивается реверсивный балл («абсолютно не согласен» — 7 баллов, «абсолютно согласен» — 1 балл). Затем подсчитывается общая сумма баллов, набранных по всем 16 пунктам. Чем выше этот показатель, тем более интолерантен к неопределенности респондент.

В методике также представлены три субшкалы. Подсчет суммы баллов по отдельным субшкалам позволяет обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности: новизну пробле­мы, ее сложность или неразрешимость. Названия субшкал и номе­ра утверждений даны в ключе.

**Ключ**

Новизна проблемы — 2, 9,11, 13.

Сложность проблемы — 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16.

Неразрешимость проблемы — 1,3, 12.

Значения общего показателя и показателей по субшкалам конк­ретного респондента сравниваются со средними значениями, пред­ставленными в таблице. Данные получены Г. У. Солдатовой в ходе исследования, в котором принимали участие психологи, врачи и инженеры г. Москвы. ( Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. М.: Изд-во МГУ, 2003)

Средние значения и стандартные отклонения общего показателя и субшкал

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шкала | Средние значения (n = 58)  (n = 58) | Стандартное отклонение |
| Новизна проблемы | 15,91 | 4,51 |
| Сложность проблемы | 29,69 | 6,07 |
| Неразрешимость проблемы | 11,95 | 3,41 |
| Общий показатель | 57,55 | 9,74 |

**Методика измерения этноцентризма**

(*Почебут Л. Г.* Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.)

Методика разработана М. Г. Стадниковым, который опирался на определение Д. Мацумото: *«Этноцентризм — тенденция оценивать мир с помощью собственных культурных фильтров».* Создавая методи­ку, автор использовал идеи Т. Адорно, теорию социальной идентич­ности Г. Тэджфела и теорию социальной категоризации Д. Тернера. На основе анализа научных, литературных и газетных текстов, ин­тервью с представителями разных национальностей он разработал инструментарий, определяющий уровень этноцентризма личности. Методика состоит из двух опросников. В этом разделе мы приводим текст методики, направленной на выявление степени этноцентризма русских. Текст можно переформулировать так, чтобы определить сте­пень этноцентризма представителей других народов.

**Текст № 1**

*Инструкция.* Выберите, пожалуйста, из предложенных суждений те, с которыми вы согласны. Постарайтесь определить степень сво­его согласия с этими суждениями в соответствии с предложенной шкалой: полностью согласен — согласен — трудно сказать — не со­гласен — совершенно не согласен.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Суждения | Полностью согласен | Согласен | Трудно сказать | Не согласен | Совершенно не согласен |
| 1 | Следует повысить солидарность и чувство национального самосохра­нения русского народа |  |  |  |  |  |
| 2 | Цель любого гражданина нашей страны в первую очередь - спасе­ние и укрепление единства Отече­ства, а приоритет - возрождение культуры и достоинства русского народа |  |  |  |  |  |
| 3 | Русский народ для других народов России - естественный центр притяжения |  |  |  |  |  |
| 4 | Государственное будущее России зависит от восстановления русским народом своих материальных и ду­ховных сил, своего национального единства |  |  |  |  |  |
| 5 | На сепаратизм окраин существует только один действительно серьез­ный ответ - укрепление единства и мощи русского народа ради восста­новления его роли как центра притяжения |  |  |  |  |  |
| 6 | Ни у кого нет права, оставаясь гражданином России, рассматри­вать ее как чуждую страну пребы­вания, как «эту» страну |  |  |  |  |  |
| 7 | Русская культура представляет историческую основу, богатство культуры нашей страны |  |  |  |  |  |
| 8 | Сегодня принижается роль русской культуры в историческом духовном процессе, искажаются ее высокие гуманистические принципы |  |  |  |  |  |
| 9 | Сегодня не только пропагандиру­ется идея духовного вырождения русской нации, но и усиливаются попытки создать для этого благо­приятные условия |  |  |  |  |  |
| 10 | Сегодня широко практикуется про­движение с помощью кино, теле­видения и печати антирусских идей, порочащих нашу историю и куль­туру, открыто унижается достоин­ство русской нации, осмеиваются русская история и наш народ |  |  |  |  |  |
| 11 | Сегодня продолжается уничтожение русских архитектурных памятников. Реставрация памятников русской архитектуры ведется крайне медленно и очень часто с созна­тельным искажением их изначаль­ного облика |  |  |  |  |  |
| 12 | Необходимо поставить вопрос о более активной защите русской национальной культуры, правиль­ном освещении ее истории в печа­ти, кино и телевидении, раскрытии ее прогрессивного характера, исто­рической роли в создании, укреп­лении и развитии русского госу­дарства |  |  |  |  |  |
| 13 | Сегодня необходимы усилия, на­правленные на защиту и даль­нейшее развитие великого духов­ного богатства русского народа, яв­ляющегося великим завоеванием всего человечества |  |  |  |  |  |
| 14 | Возрастание национального само­сознания любого народа рассмат­ривалось как явление позитивное и прогрессивное. Аналогичные про­цессы в национальном самосозна­нии русских однозначно расцени­ваются как явление резко отрица­тельное |  |  |  |  |  |
| 15 | Я считаю, что русский человек - это самый развитый и самый умный человек вообще |  |  |  |  |  |
| 16 | Я считаю, что русский человек - это тот человек, который родился в России, там прожил всю жизнь и умер там. Он отличается от других тем, что ему не надо «чужой земли» |  |  |  |  |  |
| 17 | Мне кажется, что русский человек -это человек, который родился в России и у него очень открытая душа |  |  |  |  |  |
| 18 | Я думаю, что русский человек - это человек, который живет в России и мыслит как русский |  |  |  |  |  |
| 19 | Главная особенность русского человека – это его сильный дух и широкая душа |  |  |  |  |  |
| 20 | Русский человек - это самый хо­роший человек: добрый, умный, сильный, он все делает хорошо, за это его уважают все страны, это самый доблестный человек |  |  |  |  |  |

*Математическая обработка.* Показатель этноцентризма подсчитывается следующим образом: ответам «полностью согласен» при­сваивается 5 баллов; «согласен» — 4 балла; «трудно сказать» — 3 бал­ла; «не согласен» — 2 балла; «совершенно не согласен» — 1 балл.

**Текст № 2**

*Инструкция.* Выберите, пожалуйста, из предложенных суждений те, с которыми вы согласны. Постарайтесь определить степень сво­его согласия с ними в соответствии с предложенной шкалой: пол­ностью согласен — согласен — трудно сказать — не согласен — совершенно не согласен.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Суждения | Полностью согласен | Согласен | Трудно сказать | Не согласен | Совершенно не согласен |
| 1 | Большинство национальных культур мира более отсталые по сравнению с русской культурой |  |  |  |  |  |
| 2 | Для остальных национальных куль­тур России русская культура должна быть образцом для подражания |  |  |  |  |  |
| 3 | Люди, принадлежащие к другим на­циональным культурам, ведут себя странно, когда приезжают в Россию |  |  |  |  |  |
| 4 | Образ жизни, принятый в других национальных культурах, также имеет право на существование, как и образ жизни людей, принадлежа­щих к русской культуре |  |  |  |  |  |
| 5 | Другие национальные культуры мира должны стремиться достиг­нуть уровня русской культуры |  |  |  |  |  |
| 6 | Мне безразличны ценности и обы­чаи других национальных культур мира |  |  |  |  |  |
| 7 | Другие национальные культуры дол­жны относиться с почтением к русской культуре |  |  |  |  |  |
| 8 | Я могу дружить с людьми из любых национальных культур |  |  |  |  |  |
| 9 | В русской культуре принят практи­чески самый правильный образ жизни |  |  |  |  |  |
| 10 | Я очень интересуюсь ценностями и обычаями других национальных культур |  |  |  |  |  |
| 11 | Я ориентируюсь на ценности рус­ской культуры, когда сужу о людях из других национальных культур |  |  |  |  |  |
| 12 | Я рассматриваю людей русской культуры как высокодуховных |  |  |  |  |  |
| 13 | Я предпочитаю не иметь дело с людьми из других национальных культур |  |  |  |  |  |
| 14 | Большинство людей в русской куль­туре не знают, что для них хорошо |  |  |  |  |  |
| 15 | Я не доверяю людям из других на­циональных культур |  |  |  |  |  |
| 16 | Я не люблю общаться с людьми из других национальных культур |  |  |  |  |  |
| 17 | Я не особенно уважаю ценности и обычаи других национальных культур |  |  |  |  |  |

*Математическая обработка.* Подсчет баллов по опроснику № 2 производится так же, как и по опроснику № 1. Следует иметь в виду, что вопросы 8 и 10 здесь имеют обратные значения, следовательно, ответ «полностью согласен» оценивается в 1 балл, а ответ «совер­шенно не согласен» в 5 баллов.

**Методика «Культура делового общения»**

(*Льюис Р. Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 2001.)

Методика разработана Л. Г. Почебут на основе теории Р. Д. Льюиса, описанной им в книге «Деловые культуры в международном бизнесе».

**Текст**

*Инструкция.* Опишите, пожалуйста, основные характерные черты личности и поведения представителей своей культуры.

1. Люди моей культуры, разговаривая между собой в деловой ситуации, обычно:

а) достаточно терпеливы;

б) очень нетерпеливы;

в) очень терпеливы.

2. Люди моей культуры, разговаривая друг с другом, чаще бывают:

а) ровными в общении;

б) словоохотливыми;

в) молчаливыми.

3. Общаясь с деловыми партнерами, люди моей культуры чаще всего:

а) заняты своими делами и проблемами;

б) проявляют любопытство к делам партнера;

в) проявляют почтительность по отношению к партнеру.

4. Люди моей культуры приучены действовать следующим образом:

а) систематически планировать свои будущие дела и встречи;

б) планируют свои будущие дела только в общих чертах;

в) сверяют планирование своих дел и встреч с общими принципами своей жизни.

5.Человека моей культуры можно охарактеризовать так:

а) любит уединение;

б) очень общительный человек;

в) хороший слушатель, любит и умеет выслушать своих собеседников.

6. В моей культуре люди предпочитают:

а) в данное время делать только одно дело;

б) делать одновременно несколько дел;

в) привыкли реагировать на возникшие проблемы по ситуа­ции.

7. В моей культуре люди привыкли работать:

а) в фиксированное время, но не больше;

б) в любое время;

в) используют гибкий график работы.

8.Людей моей культуры можно охарактеризовать как:

а) очень пунктуальных;

б) непунктуальных;

в) достаточно пунктуальных.

9. В моей культуре люди предпочитают:

а) подчиняться графикам и расписаниям;

б) график их работы и встреч непредсказуем;

в) подстраиваются под график работы своих партнеров.

10. Разрабатывая проект своей будущей работы, люди моей куль­туры:

а) разбивают проект на отдельные этапы;

б) разные проекты (даже не связанные друг с другом) пересекаются, накладываются друг на друга;

в) рассматривают картину в целом, не разделяя свою деятельность на отдельные проекты.

11. Приступая к конкретной деятельности, люди моей культуры:

а) строго придерживаются намеченного плана;

б) меняют планы в зависимости от возникшей ситуации;

в) вносят легкие коррективы в зависимости от возникшей ситуации, не изменяя планы принципиально.

12. В процессе деловых переговоров люди моей культуры:

а) строго придерживаются фактов;

б) подгоняют факты под декларированные цели;

в) часто дают обещания.

13. При подготовке к деловым переговорам люди моей культуры:

а) получают информацию из статистики, справочников, баз данных;

б) получают информацию «из первых рук» (устно);

в) пользуются и тем и другим.

14. Можно утверждать, что в деловом общении люди моей куль­туры:

а) ориентированы на выполнение работы;

б) ориентированы на людей, их проблемы и интересы;

в) ориентированы на сохранение уважения и достоинства партнера.

15. Люди моей культуры при общении с другими людьми проявляют:

а) бесстрастность;

б) эмоциональность;

в) ненавязчивую заботливость.

16. В моей культуре руководитель предприятия, фирмы:

а) предпочитает периодически сам поработать внутри одного отдела;

б)предпочитает заниматься делами всех отделов одновременно;

в) предпочитает сам заниматься всеми вопросами фирмы.

17. При решении официальных вопросов люди моей культуры:

а) следуют установленной процедуре, соблюдают законы;

б) используют свои связи и знакомства для быстрого реше­ния проблем;

в) ведут себя как непроницаемые, невозмутимые люди.

18. В моей культуре людям свойственно:

а) неохотно принимать покровительство вышестоящих;

б) искать протекцию и покровительство;

в) беречь репутацию других людей, поддерживать их достоинство.

19. В моей культуре выполнение ответственных заданий руководитель предприятия или фирмы:

а) поручает компетентным коллегам;

б) поручает родственникам;

в) поручает своим надежным людям.

20. Заканчивая переговоры, официальные либо неофициальные встречи, люди моей культуры предпочитают:

а) завершать цепь своих действий;

б) завершать межличностное взаимодействие с партнером;

в) реагировать на действия и слова партнера.

21. При проведении переговоров, совещаний, собраний люди моей культуры:

а) любят твердо установленную повестку дня;

б) связывают обсуждаемые проблемы с другими проблемами, часто не имеющими связь с первыми;

в) внимательны к происходящему, гибко изменяет проблематику совещания.

22. В разговоре с собеседниками люди моей культуры привыкли:

а) говорить коротко и четко, обсуждая конкретную тему;

б) разговаривать часами, обсуждая множество тем;

в) умело обобщать сказанное партнером.

23. В моей культуре среди деловых людей принято:

а) делать записи на память;

б) пометки на память делать редко и не систематически;

в) записывать самое существенное.

24. В моей культуре люди, совершив ошибку:

а) предпочитают не признавать ее официально, чтобы не потерять свое достоинство и уважение ок- ружающих (не лю­бят «терять лицо»);

б) всегда готовы извиниться, признав свою вину;

в) не могут допустить утраты своего достоинства и уважения окружающих.

25. Люди моей культуры, встречаясь с деловыми партнерами:

а) уважают официальность, строгое соблюдение процедуры встречи;

б) выискивают ключевую фигуру, человека, принимающего окончательные решения;

в) предпочитают в высшей степени честно вести свои дела.

26. В процессе спора люди моей культуры предпочитают:

а) опираться на логику, факты;

б) эмоционально реагировать, опираться на чувства;

в) избегать конфронтации, конфликтов.

27. В общении с другими люди моей культуры чаще используют:

а) сдержанную жестикуляцию и мимику;

б) несдерживаемую жестикуляцию и мимику;

в) едва уловимую жестикуляцию и мимику.

28. В разговоре с собеседником люди моей культуры:

а) редко перебивают собеседника;

б) часто перебивают собеседника;

в) никогда не перебивают собеседника.

29. Люди моей культуры:

а) разграничивают социальные и профессиональные роли;

б) смешивают социальные и профессиональные роли;

в) соединяют социальные и профессиональные роли.

30. Решая какую-либо задачу, люди моей культуры:

а) никогда не отвлекаются на решение других задач, не разрешив первую;

б) отвлекаются на решение других задач, часто не доводя первую задачу до конца;

в) гибко реагируют на изменение ситуации при решении конкретных задач.

*Математическая обработка.* Английский психолог и менеджер Р. Д. Льюис считает, что несколько сотен национальных культур мира могут быть приблизительно разделены на три группы: моноактивные, ориентированные на задачу (task-oriented) и четко планирую­щие деятельность; полиактивные, ориентированные на людей (people-oriented) — словоохотливые и общительные; реактивные (respect-oriented listeners) — интровертированные, ориентированные на сохранение уважения.

**Моноактивные** культуры, к которым принадлежат шведы, швей­царцы, датчане, англичане, канадцы, австралийцы, норвежцы и нем­цы, делают в данный промежуток времени, полностью сосредо­точившись, только одно дело, выполняют задание по заранее составленному графику. Люди, принадлежащие к моноактивным культурам, полагают, что при такой организации труда они смогут действовать эффективно и сделать больше.

**Полиактивные** культуры (латиноамериканцы, африканцы, жите­ли Индии, Пакистана, испанцы, португальцы, южноитальянцы) характеризуются тем, что люди не любят расписания и пунктуальность. Они уверены, что наиболее продуктивен именно их способ деятельности. Люди делают вид, что соблюдают расписания, осо­бенно если на этом настаивают моноактивные партнеры, но счита­ют, что реальность важнее, чем распорядок, устанавливаемый чело­веком.

Когда люди из моноактивной культуры работают с полиактивными людьми, они испытывают взаимное раздражение, возникают конфликты. До тех пор, пока одна из сторон не адаптируется.

**В реактивных культурах** (Япония, Китай, Тайвань, Сингапур, Корея, Турция, Финляндия) люди слушают собеседника, прежде чем взяться за какое-либо дело. Они лучшие в мире слушатели, посколь­ку концентрируются на том, что им говорят, не позволяя своим мыс­лям отклоняться в сторону (что трудно для представителей полиактивных культур), и практически никогда не прерывают собеседника, пока продолжается рассуждение, речь или презентация. Выслушав, они не торопятся с ответом. Приличествующий период молчания, после того как говоривший остановится, демонстрирует уважение к весомости замечаний, которые должны быть рассмотрены неспеш­но и с должным вниманием. Даже когда представители реактивной культуры приступают к ответу, они вряд ли сразу выскажут опреде­ленное мнение. Более вероятной тактикой будет постановка вопро­сов в отношении сказанного с целью прояснить намерения и ожи­дания говорящего.

Носители реактивной культуры являются знатоками невербаль­ной коммуникации. Она осуществляется с помощью тонкого языка телодвижений, не имеющих ничего общего с жестикуляцией легко­возбудимых представителей полиактивных культур. Людям же в моноактивных культурах реактивная тактика кажется сложной для понимания, поскольку она не вписывается в линейную систему (вопрос—ответ, причина—следствие). Люди в полиактивных культурах считают представителей реактивных культур непроницаемыми, не реагирующими на ситуацию.

В реактивных культурах предпочтительным способом общения является монолог—пауза—размышление—монолог. Если возможно, одна сторона позволяет другой произнести свой монолог первой. В моноактивной и полиактивной культурах способом коммуникации является диалог. Один прерывает «монолог» другого частыми комментариями, даже вопросами, которые демонстрируют вежли­вый интерес к тому, о чем идет речь.

**Ключ**

А — моноактивная культура в деловом общении;

Б — полиактивная культура в деловом общении;

В — реактивная культура в деловом общении.

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 13**

**Анкета обратной связи**

(авторская разработка Г. Л. Бардиер)

*Инструкция.* Пожалуйста, письменно по 10-балльной системе оцените три следующих высказывания о своем участии в выполне­нии данного задания (или тренинга в целом). Ответы желательно пояснить словами:

1. Понял для себя что-то новое.  
 Балл: ...

Пояснение: ...

2. Получил эмоциональный заряд.  
 Балл: ...

Пояснение: ...

3.Появились новые планы.  
 Балл: ...  
 Пояснение: ...

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 14**

**Типичные ситуации и роли, выделяемые подростками**

Авторская разработка Т. Г. Яничевой и А. А. Березникова по ре­зультатам проведения тренингов «Развитие коммуникативного по­тенциала подростка» с учениками 10-11-х классов.

|  |  |
| --- | --- |
| Ситуации | Роли |
| Счастливый случай/несчастный случай | Пассажир/водитель/контролер |
| Поездка в транспорте | Пациент/врач/симулянт |
| Попадание в глупое положение | П родавец/покупатель |
| Любовь/свидание | «Дурак» |
| Уроки | Объект любви/субъект любви |
| Привлечение внимания | Друг |
| Прогулка с друзьями | Учитель/ученик |
| Приготовление еды/прием еды | «Центр внимания» |
| Сон | Зритель |
| Бессонница | Мечтатель |
| Ссора с родителями | Ребенок/родитель |
| Тусовка | Потребитель |
| Разборки/драка/ссора | Хозяин /гость (званый/незваный) |
| Прогулка с животными | Опекун |
| Отдых/отдых в одиночестве | Вредитель |
| Работа (умственная и физическая) | Обвиняющий/примиряющий |
| Путешествие | Стерва |
| Спорт | «Козел отпущения» |
| Хобби | Тупой |
| Покупки | Рыжий |
| Прием у врача | Дающий/берущий |
| Душ | Хулиган |
| Магазин | Повар |
| Дискотека | Советчик |
| Телевидение, книги (свободное время) | Уборщица |
| Перемена/столовая | Тренер/судья/спортсмен |
| Разговор по телефону | Отдыхающий |
| Контакт с родителями | Милиционер |
| Театр, кино | Ди-джей |
| Гости, день рождения | Рэйвер/рэпер/рокер |
| Перекур | Активный/пассивный |
| Получение и дарение подарков | Наркоман |
| Болезнь | Участник |
| Жертва/объект агрессии | Обвиняемый |
| Виновник/свидетель/участник | Сочувствующий |

*Примечание.* В представленном списке нет точного соответствия ролей в правом столбце ситуациям в левом. По нашему опыту такой вариант проведения упражнения неоправданно трудоемок и утоми­телен для подростков. Задача не в том, чтобы найти точное соответ­ствие, а в том, чтобы показать участникам многообразие формаль­ных и межличностных ролей.

**Бланк для работы участника в упражнении «Фильм о моей жизни»**

(Идею упражнения см.: *Зимбардо Ф.* Застенчивость. М.: Педагогика, 1991.)

Жанр\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Сюжет

Главные герои

Второстепенные герои

Кто исполняет главную роль

Кто исполняет второстепенные роли

Кто автор сценария

Кто режиссер

Каковы декорации

Каково музыкальное сопровождение

Что делают зрители

Если фильм представлен к награде, то в какой номинации?

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 15**

**Семейный тест отношений. Модифицированный вариант**

(*Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2000.)

Тестирование начинается с того, что ребенок рисует свою семью. Затем ребенку предлагается поиграть в почту. Психолог показывает набор «писем» (карточки с приведенными ниже высказываниями), которые ребенок в роли почтальона будет «разносить» своим чле­нам семьи. При этом можно использовать пространство нарисован­ного им рисунка семьи, раскладывая около каждой фигурки стопки «писем». Ребенка знакомят с Господином Никто — нарисованной на отдельном листке фигуркой мужчины в шляпе и пальто: ему надо будет посылать «письма», которые не подходят никому. Если пись­мо «подходит» сразу нескольким людям, то ребенок отдает его психологу. Психолог отмечает в бланке (регистрационный бланк приведен ниже), кому адресован каждый пункт (номер соответству­ющего «письма»).

1. Этот человек очень хороший.
2. Этот человек очень добрый.
3. Этот человек всегда помогает другим.
4. Этот человек ведет себя лучше всех.
5. Этот человек никогда меня не подводит.
6. Этот человек заслуживает хорошего подарка.
7. С этим человеком хорошо играть.

10. Мне нравится прижиматься к этому человеку.

11.Я люблю, когда меня целует этот человек.

12.Иногда я хочу спать с этим человеком.

13.Я хочу, чтобы этот человек был возле меня всегда.

14.Я хочу, чтобы этот человек заботился обо мне больше, чем о ком-либо другом.

15. Я хотел(а) бы, чтобы мой будущий супруг напоминал это­го члена семьи.

16.Мне нравится, когда этот человек щекочет меня.

1. Этот человек иногда слишком много шумит.
2. Этот человек иногда спорит со мной.
3. Этот человек иногда портит нам удовольствие.
4. Этот человек иногда теряет терпение.
5. Иногда этот человек слишком много жалуется.
6. Этот человек иногда излишне сердится.
7. Этот человек напрасно ворчит.
8. Иногда у меня возникает желание, чтобы этот человек уби­рался прочь.
9. Иногда я ненавижу этого человека.
10. Иногда мне хочется побить этого человека.
11. Я был бы счастливей, если бы этого человека не было в семье.
12. Иногда этот человек мне слишком надоедает.
13. Мне хочется сердиться на этого человека.
14. Этот человек может сильно разозлить меня.
15. Этот человек добр ко мне.
16. Этот человек никогда не обижает меня.
17. Этот человек очень меня любит.
18. Этот человек готов помочь мне.
19. Этот человек любит забавляться со мной.
20. Этот человек действительно понимает меня.
21. Этот человек всегда выслушает меня.
22. Этот человек любит баловать меня.
23. Этот человек любит крепко обнимать меня.
24. Этот человек любит помогать мне мыться.
25. Этот человек любит пощекотать меня.
26. Этот человек любит со мной спать.
27. Этот человек хочет быть всегда со мной.
28. Этот человек заботится больше обо мне, чем о ком-либо другом.
29. Этот человек любит подразнить меня.
30. Этот человек иногда ругает меня.
31. Этот человек не соглашается со мной, когда мне хотелось бы.
32. Этот человек не всегда помогает мне, когда у меня трудности.
33. Этот человек иногда ворчит на меня.
34. Этот человек иногда зол со мной.
35. Этот человек слишком занят, чтобы у него оставалось на меня время.
36. Этот человек часто бьет меня.
37. Этот человек слишком часто наказывает меня.
38. Этот человек считает меня глупым.
39. Этого человека я боюсь.
40. Этот человек делает меня несчастным.
41. Этот человек всегда недоволен мной.
42. Этот человек недостаточно любит меня.
43. Мама беспокоится, что этот член семьи может заболеть.
44. Мама беспокоится, чтобы этот человек не попал под машину.
45. Мама беспокоится, что этот член семьи может удариться и что-нибудь себе повредить.
46. Мама беспокоится, что с этим человеком может что-нибудь случиться.
47. Мама боится разрешать этому члену семьи слишком много резвиться.
48. Мама боится разрешать этому члену семьи играть с озорны­ми детьми.
49. Мама беспокоится, что этот член семьи очень мало ест.
50. Об этом члене семьи папа зачастую попусту волнуется.
51. Этому члену семьи папа уделяет слишком много внимания.
52. Этого члена семьи папа слишком балует.

93.С этим членом семьи папа проводит слишком много вре­мени.

94. Этого члена семьи папа любит больше всех.

1. Об этом члене семьи мама зачастую попусту волнуется.
2. Этому члену семьи мама уделяет слишком много внимания.
3. Этого члена семьи мама слишком балует.
4. С этим членом семьи мама проводит слишком много времени.
5. Этого члена семьи мама любит больше всех.

**Регистрационный бланк**

Фамилия, имя ребенка\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ возраст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Члены семьи | 00-06 | 10-16 | 20-26 | 30-36 | 40-46 | 50-56 | 60-66 | 70-76 | Исходящ, полож./отриц. | Приход, полож./ отриц. |
| Мама |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Папа |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Я |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

В пустые ячейки бланка вносятся номера писем, соответствую­щие каждому разделу.

*Интерпретация полученных результатов.*

00—06 — слабые положительные чувства, исходящие от ребенка.

10—16 — сильные положительные чувства, исходящие от ребенка.

20—26 — слабые отрицательные чувства, исходящие от ребенка.

30—36 — сильные отрицательные чувства, исходящие от ребенка.

40—46 — слабые положительные чувства, приходящие к ребенку.

50—56 — сильные положительные чувства, приходящие к ребенку.

60—66 — слабые отрицательные чувства, приходящие к ребенку.

70—76 — сильные отрицательные чувства, приходящие к ребенку.

80—86 — материнская опека.

90—94 — отцовское потакание.

95—99 — материнское потакание.

**Примерный перечень того, что должны делать дети по обслуживанию себя и близких**

(Практическая психология для педагогов и родителей / Под ред. М. К. Тутушкиной. СПб.: Дидактика плюс, 2000.)

1. *года.* Собирать игрушки и класть в определенное место; подме­тать пол; складывать на полочку одежду и белье; выбирать себе одеж­ду надень и самостоятельно одеваться; вместе с мамой мыть посуду и протирать ее.
2. *года.* Накрывать стол; доставать из сумок покупки; кормить животных; помогать маме заправлять постели; вытирать пыль с ме­бели; готовить простой десерт.

*5лет.* Разливать по стаканам сок или молоко; собирать ягоды в саду; застилать свою постель и убирать детскую комнату; чистить раковину и ванну; мыть зеркала; складывать белье и убирать его на разные полки; отвечать на телефонные звонки и набирать номер телефона; помогать маме кое-что готовить; помогать помыть маши­ну; выносить мусор.

*6—8лет.* Поливать цветы; чистить овощи безопасной овощечисткой; вытряхивать коврики; готовить простую еду (бутерброды, фрук­товый салат); вешать свою одежду на плечики в шкафу; сгребать листья и траву граблями; ходить вместе с мамой за покупками и не­сти их домой; выводить на прогулку собаку.

*9—10лет.* Менять постельное белье; управляться со стиральной машиной, отмерять моющие средства; самостоятельно совершать покупки по списку в ближайшем магазине; гладить некоторые вещи; готовить еду для семьи, хотя бы по выходным; обслуживать гостей; планировать собственный день рождения и другие детские празд­ники; зашивать свою одежду и пришивать к ней оторвавшиеся пу­говицы; мыть семейный автомобиль.

*10—11 лет.* Оставаться дома с младшими детьми; выполнять не­которые поручения, связанные с поездками на городском транспорте по знакомому маршруту; упаковывать свой чемодан; полностью сер­вировать стол, раскладывать блюда по тарелкам, убирать со стола и мыть посуду; нести ответственность за свои увлечения.

*11—12 лет.* Укладывать спать младших детей и читать им; помо­гать делать ремонт в квартире; чистить противни и плиту; следить за необходимым количеством продуктов в холодильнике; гладить свои вещи; стирать свое белье.

Если маленький ребенок потеряет интерес к работе, не закончив ее, лучше похвалить его за то, что он сделал, чем принуждать к про­должению. От более старших детей можно ждать большей последо­вательности, но и здесь нужно прежде всего отметить их вклад, а уже потом — качество сделанного.

К 10-12 годам ребенок способен делать практически все, и здесь необходимо выделить его «территорию» — то, за что он отвечает. Если ребенок несет ответственность за что-то по собственному вы­бору, то это может иметь массу полезных результатов: признание его взросления, полезность его для других, возможность похвалить его за сделанную работу, а если работа не выполнена, то не приходится его ругать и заставлять — и так очевидно, что сделать это нужно. Сложность состоит в том, чтобы подобрать нагрузку не тяжелую и не слишком легкую, достаточно сложную, чтобы была возможность вариаций, и бесспорно нужную.

**Дети учатся тому, что видят в своей жизни**

Если ребенок окружен критицизмом,

Он учится обвинять.

Если ребенок видит враждебность,

Он учится драться.

Если над ребенком насмехаются,

Он учится быть робким.

Если ребенка постоянно стыдят,

Он учится чувствовать себя виноватым.

Если ребенок окружен терпимостью,

Он учится быть терпимым.

Если ребенка поддерживают,

Он учится уверенности.

Если ребенка хвалят,

Он учится ценить других.

Если с ребенком обходятся справедливо,

Он учится справедливости.

Если ребенок чувствует себя в безопасности,

Он учится верить.

Если ребенка одобряют,

Он учится нравиться самому себе.

Если ребенка принимают и обращаются с ним дружелюбно,

Он учится находить любовь в этом мире.

Дорис Лоу Ноулт

**Шаги беспроигрышного решения конфликтов (по Т. Гордону)**

(*Марковская И. М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2000.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шаги | Цели | Действия родителя |
| Шаг1.  Распознание и определение конфликта | Вовлечь ребенка в процесс решения проблемы | Четко и немногословно сообщить ребенку, что имеется проблема, которая нуждается в решении. Дать понять, что сотрудничество ребенка необходимо |
| Шаг 2.  Выработка возможных альтернативных решений | Собрать как можно больше вариантов решения | Узнать решения детей (свои можно добавить позже), не оценивая и не принижая предложенные решения. Настаивать на выдвижении как можно большего числа альтернатив |
| Шаг З.  Оценка альтернативных решений | Активизировать ребенка на высказывания по поводу различных решений, сообщить свое мнение по каждому варианту | Предложить ребенку высказаться, какие из этих решений выглядят лучше, чем остальные |
| Шаг 4.  Выбор наиболее приемлемого решения | Принять окончательное решение | Узнать, что думает ребенок о каждом оставшемся решении. Добиться того, чтобы каждый обязался выполнить свою часть договора. Если решение состоит из нескольких пунктов, желательно зафиксировать их на бумаге |
| Шаг 5.  Выработка способов выполнения решения | Спланировать процесс претворения в жизнь принятого | Вынести на обсуждение вопросы типа «Когда начнем?», «Кто будет следить за временем?», «Каковы будут критерии качества выполняемой работы?» и т. п. |
| Шаг 6.  Контроль и оценка результатов | Способствовать реализации решения.  Выявить обстоятельства, требующие пересмотра принятого решения | Интересоваться у ребенка, по-прежнему ли он доволен принятым решением и его результатами. Сообщать о своих чувствах и мыслях (они могут изменяться) по поводу результатов решения. Пересмотр или корректировка решения, если это потребуется |

**Анкета обратной связи (авторская разработка Т. Н. Чикер и Т. В. Скляровой)**

**Часть 1**

*Инструкция.* Дорогие родители! Пожалуйста, ответьте на наши вопросы. Это позволит нам проанализировать первую часть тренинга и более рационально провести последующие занятия.

1. Получили ли вы какие-либо полезные для себя знания и если да, то какие?
2. Если вы считаете, что в результате посещения первой части тренинга с вами произошли какие-либо изменения, то какие?
3. Если ваши взаимоотношения с ребенком (детьми) изменились в лучшую сторону, то в чем это выражается?
4. Каким образом изменились ваши взаимоотношения с други­ми членами семьи?
5. Каковы ваши ожидания от второй части тренинга (детского)?
6. Чего вы ожидаете от дальнейших совместных занятий с детьми?
7. Какое из занятий первой части тренинга произвело на вас наибольшее впечатление и почему?

*Большое спасибо!*

**Часть 2**

*Инструкция.* Дорогие родители! Пожалуйста, ответьте на наши вопросы. Это позволит нам более глубоко проанализировать резуль­таты тренинга. Заранее благодарим!

1. Кто посоветовал вам обратиться в ППМС - центр с целью по­сещения тренинга?
2. Какие проблемы взаимоотношений с ребенком привели вас на тренинг?
3. Если тренинг был для вас эффективным, то в чем именно?
4. Какое из занятий произвело на вас наибольшее впечатление?
5. Что было трудным для вас?
6. Опыт кого из участников тренинга был для вас наиболее по­казателен? (Можно указать несколько имен.)
7. Какие проблемы, с вашей точки зрения, остались на тренин­ге незатронутыми?
8. Считаете ли вы целесообразным расширить (сократить) ка­кую-либо из частей тренинга?

9.Хотели бы вы продолжать сотрудничество?

*Большое спасибо за искренние ответы!*

**Биографический опросник (BIV)**

(*Чикер В.А.* Психологическая диагностика организаций и персонала. СПб.: Речь,2003)

Биографический опросник (BIV — Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltenstörungen - биографический опросник по диагностике нарушений поведения) является многомерным опросником, который может применяться для изучения тех или иных аспектов биографии, окружающей среды и личности ис­пытуемых.

Эта биографическая методика нарушений поведения представ­ляет собой самоописание личности, в котором содержится и объек­тивная, и субъективная информация о раннем поведении человека. Различные школы психологии, и особенно психоанализ, опирают­ся на положение о том, что причины личностных нарушений кро­ются в предшествующем опыте научения. Актуальные конфликты обусловлены индивидуальной историей развития, и особенно опы­том раннего детства. Бихевиоральные теории говорят о том, что при­чина устойчивых непродуктивных стереотипов поведения лежит в сформированных биологических и психических диспозициях. Под биологическими диспозициями понимаются актуальные биологи­ческие влияния и их последствия (например, болезнь) и генетиче­ски обусловленные причины, которые вызывают физические стра­дания. Психические диспозиции рассматриваются как тенденция к реакциям, которые возникают в индивидуальной истории развития. В реальной жизни стимулы окружающей среды воспринимаются и перерабатываются субъективно, проходят через «фильтр» личности, в которой существуют и те и другие диспозиции.

Предлагаемая методика соответствует, прежде всего, практиче­ским потребностям и описывает свойства личности, сформирован­ные социальной средой, ситуацией и биографией, раскрывает вли­яние семейной ситуации на жизненный путь. Методика позволяет получить стандартизированную информацию о биографии, ситуа­циях окружающей среды и актуальном психическом состоянии, что является важной предпосылкой для социально-психологической адаптации личности. Опросник относится к самооценочным мето­дикам, в нем содержится субъективная информация о семейной ситуации и поведении в социальной среде. Важно, что результаты этой методики могут говорить о некоторых нарушениях адаптации и поведения в социуме. Диспозиции нарушения социального пове­дения, по мнению авторов, развиваются на ранних этапах социали­зации в связи с семейным окружением и воспитанием родителей или заменяющих их лиц. В результате стереотипы отклоняющегося по­ведения могут быть закреплены и проявляться в повседневном по­ведении. Численное измерение этих стереотипов осуществляется при помощи биографических шкал опросника — FAM (семейная ситу­ация) и ERZIEN (стиль воспитания). Дальнейший жизненный путь человека во многом опосредуется влиянием среды. Она может это влияние закреплять и усиливать, компенсировать, заменять неадекватные стереотипы столь же не­адекватными и т. п. Эти влияния среды измеряются при помощи шкал SOZLAG (социальное положение), PSYCON (психофизиче­ская конституция), SOZAKT (социальная активность), ICHSTK (сила «Я»). Наряду с этим в актуальной ситуации при описании по­ведения могут обнаружиться и личностные специфические тенден­ции поведения. Личностные особенности измеряются шкалами N (нейротизм) и Е (экстраверсия).

Установлено, что родители часто создают основу готовности к будущим неврозам у детей своим эмоциональным поведением, бес­сердечностью, невротическими особенностями, антикоммуникатив­ными установками, неудачным браком и сексуальными побуждени­ями.

На базе собранных посредством ВIV данных можно строить пер­вичные гипотезы так, чтобы спланировать дальнейшее диагности­ческое исследование, оказать психологическую помощь, построить предсказание успешности профессиональной деятельности. Поэто­му имеет смысл соотнести данные BIV с данными других методик (например, опросника «Карьерные ориентации», опросника Р. Кеттелла, проективных методик и др.).

С высокой долей надежности может быть проведена условная классификация «нарушение поведения» — «нет нарушений поведе­ния». Опросник может также применяться для контроля психоло­гической коррекции поведения.

**Описание методики**

BIV может применяться без ограничений времени как в индиви­дуальных, так и в групповых исследованиях. Параллельных форм не имеется. Опросник состоит из восьми относительно независи­мых друг от друга шкал. Ключ по первым семи шкалам ориентиро­ван негативно. То есть высокие сырые оценки означают наличие соответствующей проблемы. В шкале Е высокие оценки соответству­ют экстравертированному поведению.

Суждения в опроснике альтернативные. Испытуемым предла­гается выбирать ответы, которым «чаще всего» соответствует их по­ведение. Форма утверждений в тексте видоизменяется с целью сни­жения монотонности и тенденции к стереотипным ответам.

При проведении BIV следует обратить внимание на следующее:

* проводящий диагностику должен быть точно информирован о содержательном аспекте методики; прежде всего необходи­мо ответить на опросник самому, чтобы отвечать на вопросы других;
* при групповом варианте опроса нужно учитывать, что нена­пряженная атмосфера способствует качественной работе ис­пытуемых;
* перед ответом на вопросы испытуемым следует предложить написать на обороте ответного бланка соответствующую ин­формацию о себе;
* при вопросах испытуемых до или во время выполнения зада­ния лицо, проводящее опрос, должно избегать влияния на него;
* при вопросах о родителях могут возникнуть трудности у ис­пытуемых, которые не воспитывались родителями или не име­ли братьев и сестер (вопрос 87). Здесь можно дать следующее указание: «Поскольку вы могли вырасти не у ваших прямых родителей, а у родственников, приемных родителей или еще где-либо, то отвечайте на вопросы так, чтобы ответы описы­вали это лицо (например, дядю, тетю, воспитателя) как испол­няющего роль родителя». На вопрос 87 испытуемые, не имев­шие братьев и сестер, должны ответить «нет»;
* если испытуемый говорит, что он закончил работу, то экспе­риментатор предлагает ему проверить ответы на точность и полноту.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Шкала | Обозначение | Число вопросов | Направленность ключа |
| 1. Семейная ситуация | FAM | 15 | **\_** |
| 2. Сила «Я» | ICHSTK | 10 | **\_** |
| 3. Социальное положение | S0ZLAG | 10 | **\_** |
| 4. Воспитание (стиль) | ERZIEN | 20 | **\_** |
| 5. Нейротизм | N | 10 | **\_** |
| 6. Социальная активность | SOZAKT | 10 | **—** |
| 7. Психофизическая конституция | PSYKON | 12 | **\_** |
| 8. Экстраверсия | E | 10 | **+** |

**Ключ**

При совпадении ответа с ключом начисляется один балл.

1. FAM (семейная ситуация) — 8в, 13а, 15а, 27в, 29в, 31в, 35в, 43в, 54а, 64в, 70а, 77в, 78а, 83а, 88в.
2. TCHSTK (сила « Я») - За, 14а, 23в, 25а, 41а, 49а, 58а, 72в, 74в, 80в.
3. SOZLAG (социальное положение) — 9в, 10а, 11в, 12в, 20в, 22в, 26в, 45а, 57а, 68в.
4. ERZIEN (воспитание (стиль)) — 18в, 21а, 30а, 32а, 34а, 38в, 42в, 48а, 52в, 55в, 56в, 59а, 60в, 73а, 81в, 82а, 84в, 86в, 87а, 93в.
5. N (нейротизм) — 4а, 39а, 40а, 44а, 53в, 75а, 76а, 85а, 89а, 91а.
6. SOZAKT (социальная активность) — 1а, 7а, 16в, 33в, 36а, 61а, 67в, 92а, 94в, 95в.
7. PSYKON (психофизическая конституция) — 2а, 6в, 17а, 19а, 28в, 47а, 51в, 62а, 63а, 71а, 79а, 96в.

8. Е (экстраверсия) — 5а, 24а, 37а, 46а, 50а, 65а, 66а, 69а, 90а, 97а.

На основании содержательных и статистических процедур мо­жет быть выделено 5 факторов, которые могут быть обозначены сле­дующим образом:

1. *Синдром семейного дефицита.* В нем почти все утверждения шкал FAM и ERZIEN имеют существенные нагрузки.
2. *Синдром экстраверсии.* Большую часть нагрузки несут утвер­ждения шкал SOZAKT и Е.
3. *Неуверенность в себе, слабость «Я».* Наибольшую нагрузку в этом факторе несут утверждения шкалы ICHSTK. Высокие нагрузки несут утверждения из шкал SOZAKT и SOZLAG.
4. *Актуальное напряжение в профессиональной и личной сферах.* В данный фактор входят утверждения SOZAKT, PSYKON и ERZIEN.
5. *Синдром невроза.* В него входят утверждения шкал N и PSYKON. Оценки по этим шкалам позволяют отличать норму от отклонений в этой сфере. В этот фактор входят также утверждения шкалы ICHSTK.

*Интерпретация.* Для интерпретации нужно принимать во вни­мание три момента:

1. Следовать общему описанию особенностей личности, учиты­вая три указанные выше содержательные стороны интерпре­тации опросника.
2. В рамках психодиагностических исследований, результат ко­торых является весьма важным (например, экспертиза в судебных, терапевтических, коррекционных задачах), резуль­таты должны быть соотнесены со средними оценками соот­ветствующих групп.
3. «Сырые оценки», полученные при первичной обработке опросника, должны быть переведены в стены в зависимости от пола испытуемых (таблицы стенов приводятся ниже).

**Интерпретация шкал Шкала FAM.** Субъективное описание семейной ситуации в дет­стве и юности, взаимодействия с родителями, отношения семьи к окружающим.

*Высокие оценки.* Неудовлетворительные взаимоотношения с ро­дителями, неадекватное отношение семьи к окружающему миру, недостаточное влияние со стороны семьи в детстве и юности.

*Низкие оценки.* Хорошее взаимодействие между родителями. По­зитивное отношение семьи к окружающему миру, благоприятное влияние со стороны семьи в детстве и юности.

**Шкала ICHSTK.** Сила «Я», уверенность, способность добиться своего.

*Высокие оценки.* Недостаточная сила «Я», низкая уверенность в себе, низкая способность добиваться своего.

*Низкие оценки.* Выраженная сила «Я», самоуверенность, способ­ность добиваться своего.

**Шкала SOZLAG.** Влияние факторов внешней среды, вызываю­щих выраженное напряжение в личных и социальных ситуациях.

*Высокие оценки.* Частое выражение напряжения в личных и со­циальных ситуациях. Трудности социальной адаптации.

*Низкие оценки.* Незначительное ситуационное напряжение в меж­личностном и социальном взаимодействии, хорошая социальная адаптированность.

**Шкала ERZIEN.** Воспитательное воздействие родителей или за­мещающих их лиц.

*Высокие оценки.* Негативно воздействующее воспитательное по­ведение родителей или замещающих их лиц, неврозогенный стиль воспитания, отрицательный характер взаимодействия между роди­телями либо замещавшими их лицами.

*Низкие оценки.* Благоприятное, способствующее дальнейшему развитию воспитательное поведение родителей. Хорошее взаимо­действие между родителями.

**Шкала** N. Нейротизм, эмоциональная лабильность.

*Высокие оценки.* Эмоциональная лабильность, сильные эмоцио­нальные реакции, общая психическая неустойчивость, чувствитель­ность, тревожность.

*Низкие оценки.* Психическое здоровье, нормальные эмоциональ­ные реакции, эмоциональная уравновешенность.

**Шкала SOZAKT.** Социальная активность, контактность.

*Высокие оценки.* Неспособность устанавливать и поддерживать социальные контакты, проблемы раскрытия себя.

*Низкие оценки.* Хорошая способность устанавливать и поддержи­вать контакты, отсутствие робости в раскрытии себя другим.

**Шкала PSYKON.** Предрасположенность к соматическим наруше­ниям, склонность реагировать соматически на стрессовые нагрузки.

*Высокие оценки.* Сильно выраженная склонность к соматическим нарушениям, низкая устойчивость к стрессовым нагрузкам, психи­ческая лабильность.

*Низкие оценки.* Психическое здоровье, отсутствие предрасполо­женности реагировать на стрессовые нагрузки.

**Шкала Е.** Экстраверсия.

*Высокие оценки.* Социальная активность, общительность, импуль­сивность.

*Низкие оценки.* Невысокая социальная активность, уединенный образ жизни, неспособность к спонтанному реагированию.

*Таблица 1*

Перевод «сырых» баллов в стены. Испытуемые-женщины (нормальная выборка; N=312)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Баллы | FAM | ICHST | S0ZL | ERZIE | ***N*** | S0ZA | PSY | **Е** |
| 0 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 1 | 3 | 3 | 6 | 3 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| 2 | 4 | 4 | 7 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 |
| 3 | 4 | 5 | 8 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 8 | 5 | 5 | 6 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 6 | 9 | 5 | 5 | 7 | 6 | 5 |
| 6 | 6 | 6 | 9 | 5 | 6 | 7 | 6 | 6 |
| 7 | 6 | 7 | 9 | 5 | 7 | 8 | 7 | 6 |
| 8 | 6 | 8 | 9 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 9 | 7 | 9 | 9 | 6 | 9 | 9 | 8 | 8 |
| 10 | 7 | 9 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 11 | 8 |  |  | 6 |  |  | 9 |  |
| 12 | 8 |  |  | 7 |  |  | 9 |  |
| 13 | 9 |  |  | 7 |  |  |  |  |
| 14 | 9 |  |  | 8 |  |  |  |  |
| 15 | 9 |  |  | 8 |  |  |  |  |
| 16 |  |  |  | 9 |  |  |  |  |
| 17 |  |  |  | 9 |  |  |  |  |
| 18 |  |  |  | 9 |  |  |  |  |

*Таблица 2*

Перевод «сырых» баллов в стены. Испытуемые-мужчины (нормальная выборка, N = 430)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Баллы | FAM | ICHS | S0ZL | ERZI | **N** | S0ZA | PSYK | **Е** |
| 0 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 1 | 3 | 3 | 6 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 2 | 4 | 4 | 7 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 3 | 5 | 5 | 7 | 4 | 5 | 5 | 6 | 4 |
| 4 | 5 | 6 | 8 | 4 | 6 | 6 | 6 | 5 |
| 5 | 5 | 6 | 9 | 5 | 6 | 7 | 7 | 6 |
| 6 | 6 | 7 | 9 | 5 | 7 | 7 | 7 | 6 |
| 7 | 6 | 8 | 9 | 5 | 8 | 8 | 8 | 7 |
| 8 | 6 | 9 | 9 | 6 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| 9 | 7 | 9 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 10 | 7 | 9 | 9 | 6 | 9 | 9 | 9 | 9 |
| 11 | 8 |  |  | 6 |  |  | 9 |  |
| 12 | 8 |  |  | 7 |  |  | 9 |  |
| 13 | 9 |  |  | 7 |  |  |  |  |
| 14 | 9 |  |  | 7 |  |  |  |  |
| 15 | 9 |  |  | 8 |  |  |  |  |
| 16 |  |  |  | 8 |  |  |  |  |
| 17 |  |  |  | 9 |  |  |  |  |
| 18 |  |  |  | 9 |  |  |  |  |
| 19 |  |  |  | 9 |  |  |  |  |
| 20 |  |  |  | 9 |  |  |  |  |

*Таблица 3*

Средние значения по шкалам Биографического опросника для мужчин и женщин (немецкая и российская выборки)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ШКАЛЫ BIV | Мужчины | | Женщины | |
| Немцы (430 чел.) | Русские (130 чел.)\* | Немцы (312 чел.) | Русские (170 чел.) |
| FAM | 5,20 | 4,50 | 5,39 | 5,14 |
| ICHSTK | 3,76 | 4,02 | 4,37 | 5,45 |
| S0ZLAG | 1,46 | 7,02 | 1,39 | 7,14 |
| EFZ1EN | 7,14 | 5,42 | 7,00 | 5,01 |
| N | 3,73 | 5,80 | 4,80 | 5,48 |
| S0ZAKT | 3,29 | 5,34 | 3,52 | 5,73 |
| PSYK0N | 3,14 | 5,18 | 4,13 | 5,07 |
| Е | 4,66 | 5,15 | 5,16 | 5,56 |

**Текст**

*Инструкция.* Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы и высказывания, которые касаются вашей семьи, здоровья, поведе­ния и т. д. На каждый вопрос или высказывание имеется два вари­анта ответа («а» или «б»).

Вы должны выбрать для себя один из двух вариантов и зачеркнуть выбранный вами ответ в ответном листе. Если вы неверно ответили на вопрос, то обведите его кружком, а другой, верный ответ, зачеркните.

При ответах обратите, пожалуйста, внимание на следующее:

1. Не существует верных или неверных ответов, так как каждый человек имеет собственную точку зрения, жизненный опыт и поведение.
2. Не думайте очень долго над каждым ответом и высказыванием, а отмечайте тот ответ, который приходит вам в голову первым.
3. Особое внимание обратите на то, что некоторые вопросы и ответы не совсем соответствуют вашей жизненной ситуации. В этом случае зачеркните тот ответ, который все же характе­ризует вас в большей степени.
4. Поскольку при ответах на некоторые вопросы необходимо вспомнить ваших родителей, а в действительности вас вырас­тили другие люди, например бабушка с дедушкой, родствен­ники, приемные родители или вы выросли в детском доме или еще где-нибудь, тогда отвечайте на вопросы так, как будто эти люди (дядя, тетя, воспитатель) были для вас родителями.

Если у вас есть вопросы, задайте их сейчас! Если вопросов нет, то возьмите ответные листы и начинайте отвечать. Обратите внима­ние на то, что номер в листе для ответов всегда должен совпадать с номером вопроса в опроснике! Пожалуйста, отвечайте на предлага­емые вопросы вдумчиво и не пропускайте ни одного из них.

В брошюрах ничего не пишите и не делайте пометок!

Начинайте отвечать с первого вопроса на следующей странице!

1. Как вы относитесь к противоположному полу?

а) скорее сдержанно;

б) у меня нет трудностей в контактах.

2. Я часто думаю о том, что мое сердце может остановиться.

а) да;

б) нет.

3. Если передо мной ставится задача, от результатов которой за­висит мое продвижение по службе и уважение ко мне, то:

а) я чувствую себя в этой ситуации хуже, чем обычно;

б) я чувствую себя как всегда.

4. Что вас характеризует в большей степени?

а) я чрезвычайно нервный;

б) я спокоен и безразличен.

5.

а) Я обычно действую и говорю быстро, долго не обдумывая ситуацию.

б) Прежде чем что-либо сказать или сделать, я обычно подумаю.

6. В конце дня я чувствую себя утомленным, вялым и изнуренным.

а) да;

б) нет.

7.Я не люблю выступать перед большой аудиторией.

а) верно;

б) неверно.

8. Мое мнение о моих родителях следующее:

а) они хорошо взаимно дополняют друг друга;

б) один из родителей доминирует, в существенной мере зада­ет тон в отношениях.

9. Моя работа очень однообразна.

а) неверно;

б) верно.

10. Мне неприятны интимные отношения, я стараюсь их избе­жать.

а) да;

б) нет.

11.Что вас характеризует в большей степени?

а) мои взаимоотношения с коллегами я могу считать в целом хорошими;

б) я чувствую себя среди своих коллег как посторонний, которого понимают неправильно.

12.

а) Мой начальник и окружающие считают меня личностью, которая может достичь многого.

б) У меня такое чувство, что мои достижения не всегда оце­ниваются начальником и окружающими соответствующим образом.

13. Моя мать (или отец) идеалист. Она (он) имеет завышенные требования к действительности, поэтому часто во многом ра­зочаровывается.

а) верно;

б) неверно.

14. Если мне что-либо удается не так хорошо, как хотелось бы, то:

а) я становлюсь замкнутым, раздражительным и нервным;

б) мое настроение не меняется, несмотря ни на что.

15. Если ваш отец или мать часто болели, то он (она) долго пере­живал (а) по этому поводу?

а) да;

б) нет.

16. Вам удается расположить к себе других людей?

а) это удается мне хорошо;

б) это удается мне не очень хорошо.

17. Часто ли вы чувствуете себя нездоровым?

а) да;

б) нет.

18.Я не был полностью откровенен со своей матерью; она часто была для меня чужой.

а) неверно;

б) верно.

19. На экзаменах и при выполнении другой работы нервозность на мои результаты:

а) влияет;

б) не влияет.

20. Если кто-либо рассказывает о своих проблемах или интересах:

а) я выслушиваю и обсуждаю их;

б) мне трудно выслушивать и обсуждать их.

21. Мои родители часто имели различное мнение о том, что я должен и мог бы делать, а что нет.

а) верно;

б) неверно.

22. Какое влияние на ваших друзей и коллег оказывает то, что вы открыто хвалите или порицаете их?

а) они понимают это и принимают близко к сердцу;

б) это их не трогает, они не обращают на это внимания.

23. Как вы реагируете на то, если кто-либо оценивает вашу работу или достижения невысоко, несмотря на то, что вы счита­ете их сделанными хорошо?

а) это меня мало трогает;

б) я становлюсь просто больным.

24. Что вам присуще?

а) прежде чем что-либо сделать, я не думаю слишком долго;

б) прежде чем что-либо сделать, мне необходимо время для того, чтобы обдумать сложившееся положение.

25. Если кто-либо указывает на мои ошибки:

а) это меня раздражает;

б) это меня не трогает.

26. В сексуальных отношениях я считаю себя хорошим партнером.

а) да;

б) нет.

27. Хотели ли ваши родители, чтобы вы дружили с другими детьми?

а) да, они даже требовали этого;

б) нет, они скорее хотели оградить меня от этих контактов.

28. Я часто испытываю зуд и озноб или же чувство тяжести и оне­мения рук и ног.

а) нет;

б) да.

29. Мой отец или мать часто жаловались на трудности, усталость и физические недуги.

а) нет;

б) да.

30. Если я делал или хотел сделать что-либо против воли моих родителей, чаще всего они реагировали на это жестко и без понимания.

а) верно;

б) неверно.

31. Какое из следующих утверждений характеризует ваших родителей?

а) мои родители чаще всего были веселыми, жизнерадостны­ми, оживленными;

б) мои родители чаще всего были серьезными.

32. Мои родители прилагали много усилий для того, чтобы я имел точно такие же эстетические, политические взгляды и мораль­ные устои, как и они.

а) верно;

б) неверно.

33. Как бы вы описали свое поведение по отношению к другим людям?

а) скорее всего, я открытый человек;

б) скорее всего, я скрытный человек.

34. Находили ли вы у своих родителей понимание ваших успехов или вашего поведения?

а) нет, отец или мать всегда находили во мне недостатки; я редко что-либо делал верно; другие — «лучшие» дети часто ставились мне в пример;

б) мои родители понимали меня; они были удовлетворены мо­ими успехами и поведением.

35. Когда я мысленно возвращаюсь в свое детство, я должен ска­зать, что:

а) мои родители были оптимистами и воспринимали жизнь с лучшей стороны;

б) мои родители часто были настроены пессимистически и многое видели с плохой стороны.

36. Я редко делюсь с окружающими своими проблемами.

а) верно;

б) неверно.

37.

а) Окружающие воспринимают меня как активного чело­века.

б) Окружающие воспринимают меня как пассивного чело­века.

38.В детстве и юности:

а) если я самостоятельно выполнял какую-нибудь работу, мои родители хвалили и поддерживали меня;

б) родители обращали мало внимания на самостоятельно за­ конченную мною работу.

39. Что характеризует вас в наибольшей степени?

а) меня пугает будущее;

б) у меня нет страхов перед будущим.

40.

а) Я часто испытываю чувство внутренней напряженности.

б) Чаще всего я расслаблен и спокоен.

41. Увеличиваются или сохраняются на прежнем уровне ваши достижения в условиях соревнования с кем-либо?

а) напротив, мои успехи скорее уменьшаются;

б) да, я могу увеличить мои достижения или сохранить их на том же уровне.

42. Если я не мог сделать что-либо тотчас же, то мои родители проявляли терпение.

а) верно;

б) неверно.

43. Мои родители иногда вели себя несдержанно и необдуманно.

а) нет;

б) да.

44. Меня часто мучает чувство вины.

а) да, часто;

б) нет, редко.

45. Я вполне удовлетворен моей сегодняшней профессией (вклю­чая и положение домашней хозяйки).

а) нет;

б) да.

46. Иногда я часто позволяю себе маленькие розыгрыши над кем-нибудь.

а) да;

б) нет.

47. Меня угнетает мысль, что профессиональные задачи однаж­ды станут мне не по плечу.

а) да;

б) нет.

48. Какие из следующих утверждений характеризуют ваших родителей?

а) мои родители избегали говорить о физиологии (стул, мочеиспускание) или представляли это как нечто «грязное»;

б) в нашем доме все, что связано с физиологическими отправлениями, рассматривалось как естественное; об этом мож­но было говорить.

49.Что вы чувствуете в том случае, если вам не хватает времени для выполнения важной работы?

а) я становлюсь беспокойным, и мои мысли часто путаются;

б) я остаюсь по-прежнему настолько спокойным, что могу ду­мать вполне ясно.

50. Что вас характеризует в наибольшей степени?

а) чаще всего я действую в соответствии со спонтанно при­шедшими мне в голову мыслями;

б) я не руководствуюсь в поведении моментально пришедши­ми мне в голову мыслями.

51. У меня часто бывают головокружения.

а) неверно;

б) верно.

52. Какие из следующих высказываний характеризуют заботу о вас ваших родителей?

а) мои родители были заботливы, но при этом они не давали мне постоянных указаний;

б) моя мать или мой отец были заботливы; она (он) очень оберегали меня, руководили мной, направляли и контролировали (делали замечания, были слишком осторожны).

53.Я легко выхожу из себя.

а) неверно;

б) верно.

54. Как вели себя обычно ваши родители в тех случаях, когда у них возникали с вами трудности и заботы?

а) в таких ситуациях мать и отец легко возбуждались, часто были взбешенными или впадали в уныние и отчаяние;

б) в таких ситуациях мои родители вели себя сдержанно, спокойно, искали выход.

55. Если мои родители требовали от меня каких-либо результа­тов или хотели, чтобы я что-нибудь сделал, то они, как прави­ло, учитывали мой возраст.

а) верно;

б) неверно.

56. Как вели себя ваши родители, если вы обращались к ним с каким-либо вопросом?

а) они были очень терпеливы и пытались ответить на все мои вопросы;

б) они не слишком охотно отвечали на мои вопросы, у них не было времени и желания отвечать на них.

57.Я часто бываю болен, и меня часто тошнит.

а) да;

б) нет.

58. Перед вами поставлена серьезная и сложная профессиональ­ная задача. Как это отражается на вашем поведении?

а) я становлюсь неуверенным, так как вначале не предполагал, что могут возникнуть такие трудности;

б) я иду на работу с уверенностью, так как думаю, что смогу сделать то, что от меня требуется.

59. Часто ли вас наказывали ваши родители?

а) часто;

б) нечасто.

60. Придавали ли ваши родители значение тому, чтобы вы само­стоятельно принимали решения?

а) да;

б) нет.

61. Как вы оцениваете вашу способность вступать в контакт с незнакомыми людьми?

а) я думаю, что это дается мне нелегко;

б) я думаю, что это дается мне легко.

62. Какое из следующих высказываний описывает вашу профес­сиональную и рабочую ситуацию?

а) меня часто мучают мысли, что я могу лишиться работы;

б) у меня нет никаких проблем с работой.

63.У меня такое чувство, что профессиональные повседневные нагрузки (нагрузки по дому) мне больше не по плечу.

а) да;

б) нет.

64. Какое из следующих утверждений описывает ваше эмоцио­нальное отношение к своим родителям?

а) я уважаю своих родителей и горжусь ими;

б) временами я не могу чувствовать уважения к своим роди­телям. Иногда я их презираю, они меня смешат, мне быва­ет стыдно за них.

65. Я выхожу из себя:

а) часто;

б) редко.

66. Что вас характеризует в наибольшей степени?

а) я могу обсудить свои личные проблемы с любым человеком;

б) мне трудно с кем-либо говорить о своих личных проблемах.

67. Как вы ведете себя в разговоре со своими друзьями и знако­мыми?

а) я хочу быть в центре внимания, говорю много;

б) я веду себя серьезно, говорю немного.

68. Какое из следующих высказываний в наибольшей степени характеризует ваши взгляды и поступки?

а) я получаю удовольствие, когда испытываю что-нибудь вол­нующее;

б) я предпочел бы жить спокойно, без особых волнений.

69.

а) Я легко возбудимый человек.

б) Я скорее осторожный и сдержанный человек.

70. Как вы оцениваете, оглядываясь назад, взаимоотношения с вашими родителями?

а) мои родители были по отношению ко мне чужими;

б) взаимоотношения между мной и родителями были хоро­шими.

71. Что вам соответствует больше?

а) изменение места работы для меня неприятно, так как я ду­маю, что не справлюсь с новой работой;

б) я думаю, что на новом месте работы я быстро разберусь с новой проблематикой.

72.

а) В сексуальных отношениях я чувствую себя свободно.

б) В сексуальных отношениях я мечтаю стать более свободным.

73. Отец или мать часто били меня.

а) верно;

б) неверно.

74. Когда я защищаю свои профессиональные взгляды, я дей­ствую более успешно, чем мои коллеги.

а) верно;

б) неверно.

75. Что характеризует вас в наибольшей степени?

а) я часто страдаю из-за чувства собственной неполноценности;

б) я чувствую себя в сравнении с другими людьми уверенно и ощущаю свое признание окружающими.

76.

а) Если я сделаю или скажу что-нибудь не так, я долго размышляю над этим.

б) Если я сделаю или скажу что-нибудь не так, я долго не думаю над этим.

77. Какое из следующих выражений характеризует взаимоотношения родителей между собой?

а) мои родители чаще были любящими, милыми и нежными друг с другом, эти отношения сохраняются и сейчас;

б) мои родители редко проявляли нежность и любовь друг к другу, они просто жили рядом.

78. Что больше характеризует ваших родителей?

а) союз моих родителей был однажды (или несколько раз) под угрозой; казалось временами, что возникают не­разрешимые противоречия; иногда речь заходила о разводе;

б) союз между моими родителями был стабильным; изредка возникающие недоразумения в основном быстро преодолевались.

79. Если погода внезапно изменяется:

а) я чувствую себя физически не очень хорошо;

б) я чувствую себя по-прежнему.

80. Если кто-нибудь подчеркивает мои слабости:

а) я отношусь к этому спокойно;

б) это меня злит.

81. Моя мать уделяла мне много времени (в играх, разговорах, делах).

а) верно;

б) неверно.

82. Мой отец и моя мать были, с одной стороны, очень снисходительны ко мне, но, с другой стороны, он (она) часто наказыва­ли меня по пустякам.

а) верно;

б) неверно.

83. Моя мать или мой отец нередко преувеличивали значение некоторых вещей. Их чувства часто были наигранными и не совсем подлинными.

а) да;

б) нет.

84. Находил ли отец время для вас?

а) да, когда он был свободен, он находил его для меня;

б) нет, он, как правило, хотел отдохнуть и проявлял мало интереса ко мне.

85.Что больше вам соответствует?

а) я становлюсь больным, когда другие находят какие-либо недостатки во мне или в моей работе;

б) я терпеливо сношу, когда критикуют меня или сделанную мной работу.

86. Мои родители, имея иные взгляды на мои личные дела (напри­мер, расход карманных денег, выбор друзей, одежды и т. д.):

а) предоставляли мне достаточно свободы;

б) предоставляли мне мало свободы, они давали мне указа­ния по любому поводу.

87. Считаете ли вы, что ваши родители предпочитали вам ваших братьев и сестер?

а) да;

б) нет.

88. Мои родители часто ссорились.

а) нет;

б) да.

89.Что вас характеризует в наибольшей степени?

а) у меня часто меняется настроение;

б) у меня чаще всего ровное настроение.

90.

а) Я охотно предпринимаю что-либо только тогда, когда это можно сделать быстро.

б) Я занимаюсь любимым занятием только тогда, когда я предварительно основательно обдумал предмет и спланировал дела.

91.

а) Иногда у меня бывает сердцебиение без видимых причин.

б) Сердцебиение бывает у меня лишь при физических нагрузках, спорах и т. д.

92.Удается ли вам легко подготовить и провести какое-либо ме­роприятие (например, праздник, экскурсию, организовать со­вместную работу)?

а) нет, для меня это сравнительно трудно;

б) да, большей частью у меня нет в этом трудностей.

93. Если в какой-либо ситуации или в разговоре возникал вопрос о любви или сексе, чувствовали ли себя ваши родители смущенными?

а) нет;

б) да.

94. В отличие от других, я могу представить свое мнение в выгод­ном свете.

а) верно;

б) неверно.

95.Что вы делаете, если замечаете, что ваше мнение расходится с мнением окружающих?

а) высказываю свое мнение совершенно откровенно;

б) чаще всего я оставляю свое мнение при себе.

96. Я часто пугаюсь неизвестно чего.

а) неверно;

б) верно.

97. Любите ли вы большое общество?

а) да, я очень люблю бывать в большом обществе;

б) нет, я, собственно, не так уж сильно люблю большое общество.

*Спасибо!*

Проверьте в ответных листах, не пропустили ли вы каких-либо вопросов!

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ГЛАВЕ 16**

**Анкета обратной связи**

**(авторская разработка Т. Б. Горшечниковой)**

1. Участвовали ли вы в подобных тренингах ранее?
2. Какую цель вы ставили перед собой на первом занятии?
3. Самое яркое впечатление от занятий?
4. Что понравилось в ходе работы группы?
5. Какие навыки эффективного общения вы освоили в ходе за­нятий?
6. Какую информацию о своих личностных особенностях вы получили в группе?
7. Как вы можете определить эффективность тренинга для себя лично?
8. Для группы?
9. Как, по вашему мнению, можно повысить эффективность за­нятий?

10)Атмосферу в группе можно оценить как... Отметьте, пожалуй­ста, балл, наиболее близкий к какому-либо представленному ниже полюсу:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| П Враждебная (-) | 3210123 | Дружелюбная |
| С Слабая (-) | 3210123 | Сильная |
| А Активная (+) | 3210123 | Пассивная |
| П Жестокая (-) | 3210123 | Добрая |
| С Зависимая (-) | 3210123 | Независимая |
| А Замкнутая (-) | 3210123 | Открытая |
| П Справедливая (+) | 3210123 | Несправедливая |
| С Расслабленная (-) | 3210123 | Напряженная |
| А Разговорчивая (+) | 3210123 | Молчаливая |
| П Привлекательная (+) | 3210123 | Непривлекательная |
| С Уверенная (+) | 3210123 | Неуверенная |
| А Суетливая (+) | 3210123 | Спокойная |

1. С каким цветом у вас ассоциируется атмосфера в груп­пе?\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Спасибо!*

**Авторские (Т. Б. Горшечникова) упражнения, предлагаемые для тренинга сплоченности**

«Льдина»

Ведущий выкладывает на полу несколько газет с таким расчетом, чтобы на них свободно поместились все участники тренинга. Уп­ражнение можно драматизировать — предложить подросткам пред­ставить себя участниками полярной экспедиции на льдине в океа­не. Если кто-то из участников «падает со льдины», то экспедиция считается провальной. По сценарию льдина постоянно «подтаива­ет» (можно момент таяния производить «ночью», когда все участ­ники «в снах уходят со льдины»). Во время «таяния» льдины веду­щий сворачивает какую-то из газет или убирает, после чего группа опять размещается «на льдине». «Таяние» льдины осуществляется до тех пор, пока вся группа не включится в процесс взаимной под­держки, после чего «экспедиция успешно завершается». После об­суждения стратегии взаимной поддержки «экспедицию» можно по­вторить, а «льдину» сократить сильнее.

Упражнение позволяет посредством физического контакта сокра­тить дистанцию между участниками, а за счет обсуждения страте­гии поведения принять эффективное групповое решение. Как пра­вило, при выполнении задания инициативу в управлении группой берут на себя лидеры. Драматизация усиливает мотивацию дости­жения экстраординарных (выходящих за рамки группы) целей.

«Ковер-самолет»

Ведущий расстилает на полу плед или тонкий ковер (по площади он должен быть таким, чтобы после того, как на него встанет груп­па, осталась одна треть свободного места). Группа встает на плед. Задача — перевернуть плед, не сходя с него. Если группа не может справиться с заданием, можно вернуться в круг и обсудить страте­гию поведения группы, после чего повторить попытку.

Несмотря на кажущуюся простоту задания, оно не всегда выпол­няется с первого раза. Упражнение позволяет развивать сплочен­ность не только посредством физического контакта, но и за счет поиска и реализации группового решения. Как правило, при вы­полнении задания лидеры группы руководят процессом, но роли могут и распределяться на «генераторов идей», «реализаторов», «мо­тивирующих» лидеров.

«Городок»

Работа в этом упражнении от начала и до конца проводится на едином пространстве листа ватмана.

Упражнение выполняется в несколько этапов. На первом этапе каждый участник тренинга находит на ватмане место и рисует до­мик (важно, чтобы лист ватмана был достаточно большим, чтобы всем хватило места). Уже на этом этапе можно отметить тех, кто за­нимает место в центре листа, а также рисует самые большие доми­ки; как правило, это подростки, занимающие (или претендующие занять) лидирующее положение в группе.

Когда все рисунки готовы, участники рассказывают о том, кто мог бы жить в таком доме (характер, привычки, любимые занятия). Конечно, на жителя «домика» проецируется личность автора. На следующем этапе каждый участник выбирает 3—4 наиболее привле­кательных домика и рисует к ним дорожки. Ведущий, также участву­ющий в упражнении, проводит дорожки одним из последних к тем участникам, которые получили меньше всего выборов. Таким обра­зом, он поддерживает участников, не принятых в группе. Получен­ные связи очень близки к социометрической картине. В «городке» можно наблюдать «центр» и отдельные «районы». Поэтому на тре­тьем этапе важно объединить класс в единое целое, для чего группа придумывает и записывает название получившегося населенного пункта, дорисовывает в городке все, что необходимо «для жизни» (парки, деревья, магазины и т. д.). Во время рефлексии после упраж­нения отмечаются самые понравившиеся «местечки городка». Та­ким образом, развивается чувство «мы», группового единства, зак­репляются навыки взаимодействия в команде. Рисунок также можно вывесить в аудитории до конца занятий.

1. SMART — это аббревиатура английских слов. Цели должны быть: конкретными (Specific), измеримыми (Measurable), достижимыми (Achievable), насущными (Relevant), определенными во времени (Timed/Timedbound).

   [↑](#footnote-ref-2)