

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТРОИТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ТРЕНИНГОВ ПОВЫШЕНИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ**

**(I ЭТАП)**

**«РАЗРАБОТКА ТРЕНИНГА ПОВЫШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ  
УСТОЙЧИВОСТИ»**

Москва 2009

## **I. Разработка тренинга повышения эмоциональной устойчивости**

### **Глава 1. Теоретический обзор вопроса эмоциональной устойчивости и основ психологического тренинга.**

#### **& 1.1. Подходы к изучению эмоциональной устойчивости человека**

Основное содержание понятия эмоциональной устойчивости человека - это способность успешно осуществлять сложную и ответственную деятельность в напряженной, эмоциогенной обстановке, без значительного отрицательного влияния последствий на самочувствие, здоровье и дальнейшую работоспособность (Аболин Л.М. Соотношение психологических и физиологических коррелятов эмоциональной устойчивости спортсменов // Вопросы психологии. 1974. №1. С.104-115., с.104). Существует четыре основных подхода к пониманию эмоциональной устойчивости, которые реализуются в исследованиях ряда советских психологов (Дяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112., с.106). Для первого характерно сведение эмоциональной устойчивости к проявлениям воли. Известно, что разные психические процессы могут взаимодействовать и взаимовлиять друг на друга (поддерживать, усиливать, ослаблять, тормозить, подавлять и т.д.). Так, например, человек может волевым усилием, приемами аутогенной тренировки изменять свое эмоциональное состояние. Остановившись на этом моменте как основном, некоторые авторы трактуют эмоциональную устойчивость как способность управлять возникающими эмоциями при выполнении деятельности. Например, в книге "Психологический отбор летчиков" написано, что под эмоциональной устойчивостью "понимается, с одной стороны, невосприимчивость к эмоциогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на психическое состояние индивидуума, а с другой стороны, способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий." (Психологический отбор летчиков / Под ред. Е.А.Милеряна. Киев, 1966. С.145-146.).

Некоторые исследователи считают, что эмоциональная устойчивость представляет собой способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности (Маришук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств.: Автореферат докт. дис. Л., 1982. С.20.). Но изучение эмоциональной устойчивости с точки зрения зависимости эмоционального процесса от волевых качеств ограничивает проникновение в ее суть и формы проявления. Второй подход основывается на том, что для психических процессов характерна интеграция, результатом которой являются сложные психические образования. В них могут войти разные психические явления. Это относится и к эмоциональной устойчивости. Видимо, поэтому ряд авторов определяет ее как интегративное свойство личности. Так, сопоставив различные точки зрения на нее, П.И. Зильберман приходит к выводу, что под эмоциональной устойчивостью "следует понимать интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которое обеспечивает оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке." (Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / Под ред. Е.А.Милеряна. М., 1974., с.157). В рамках второго подхода находится понимание эмоциональной устойчивости как свойства психики, благодаря которому человек способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных условиях.

Считая эмоциональную устойчивость интегральным свойством личности или свойством психики, очень важно определить место и роль в нем соответственно

эмоционального компонента. В противном случае произойдет отождествление эмоциональной устойчивости с волевой и психической устойчивостью, которые также могут рассматриваться как интегральные свойства личности, обеспечивающие успешное достижение цели деятельности в сложной мотивной обстановке. Другими словами, соотнося результаты деятельности с эмоциональной устойчивостью, нельзя не учитывать, что успех выполнения необходимых действий в сложной обстановке обеспечивается не только ею, но многими личностными качествами и опытом человека. Третий подход базируется на единстве энергетических и информационных характеристик психических свойств, на теории самоорганизации кибернетических систем. Эмоциональная устойчивость возможна в таком случае на основе резервов нервно-психической энергии, которая связывается с особенностями темперамента, силой нервной системы по отношению к возбуждению и торможению, подвижности, мобильности нервных процессов.

Суть этого подхода выражается в следующем определении: « ... эмоциональная устойчивость - это свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи деятельности за счет оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии» (Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте // Физкультура и спорт. М., 1985. С.78., с.78). Рациональный момент в подходе авторов к изучению эмоциональной устойчивости - подчеркивание роли эмоционального возбуждения в экстремальных условиях деятельности. Действительно, поскольку эмоциональное возбуждение характеризуется состоянием активации различных функций организма, повышением психической готовности к различным неожиданным действиям, постольку оно является необходимым условием использования ресурсов личности для успешного выполнения деятельности. Польский психолог Я. Рейковский, останавливаясь на эмоциональной устойчивости как гипотетической особенности человека, говорит о двух ее значениях:

1) человек эмоционально устойчив, если его эмоциональное возбуждение, несмотря на сильные раздражители, не превышает пороговой величины;

2) человек эмоционально устойчив, так как, несмотря на сильное эмоциональное возбуждение, в его поведении не наблюдается нарушений. Основными направлениями исследований эмоциональной устойчивости, по Я. Рейковскому, являются: физиологическое (изучение зависимости эмоциональной устойчивости от свойств нервной системы), структурное (изучение регуляторных структур личности) и поиск особого механизма в виде самоконтроля (Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979., с.264-266). Рассмотрим четвертый подход к пониманию и исследованию эмоциональной устойчивости. Известно, что каждый психический процесс (познавательный, эмоциональный, волевой) относительно независим от других и обладает специфическими особенностями. Применительно к эмоциональному процессу это означает, что ни волевой, ни познавательный процессы, ни тем более свойства личности (направленность, темперамент, характер, способности), несмотря на взаимосвязи, не обязательно входят в его состав. Четвертый подход основывается на выявлении собственно эмоциональных характеристик эмоциональной устойчивости.

Американский психолог К.Е. Изард, отвечая на поставленный им же вопрос о том, устойчивы или изменчивы эмоции, приводит различие между эмоциональными состояниями и эмоциональной чертой человека, показывает, что, хотя когнитивные процессы могут влиять на эмоциональные, они сами не являются необходимой частью эмоций (Изард К. Эмоции человека. М., 1980., с.18). Советский психолог О.А. Черникова понимает под эмоциональной устойчивостью:

а) относительную устойчивость оптимального уровня интенсивности эмоциональных реакций;

б) устойчивость качественных особенностей эмоциональных состояний, т.е. стабильную направленность эмоциональных переживаний по их содержанию на

положительное решение предстоящих задач (Черникова О.А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности // Тезисы сообщений на 18 Международном психологическом конгрессе. М., 1966. Т.11. С.507.). А.Е. Ольшанникова считает, что для нее характерно отчетливое доминирование положительных эмоций.

Из вышесказанного, обобщив все сведения, можно сделать следующий вывод: если первый подход основные психологические факторы эмоциональной устойчивости выносит за ее пределы и усматривает их прежде всего в волевых качествах, а второй подход считает ее следствием интеграции разных психических процессов и явлений, то третий подход при рассмотрении эмоциональной устойчивости имеет в виду резервы нервно-психической энергии, четвертый же - прежде всего качества и свойства самого эмоционального процесса в сложной для человека ситуации. Факторы, влияющие на эмоциональную устойчивость. Авторы многих работ включают в понятие эмоциональной устойчивости разные свойства личности и в том числе эмоциональные, однако как детерминанты устойчивости эмоциональные факторы почти не изучены. Можно предположить, что эмоциональную устойчивость характеризует определенное сочетание (синдром) различных эмоциональных параметров, как качественных (знак, модальность), так и формально-динамических (порог, длительность, глубина, интенсивность и др.).

Таких сочетаний может быть множество, но в любом из них какое-то эмоциональное свойство будет определяющим. В различных отраслях психологических наук одни исследователи в качестве предполагаемых детерминант эмоциональной устойчивости отмечают «особенности нервной системы и психической регуляции деятельности» (под психической регуляцией деятельности понимаются процессы, связанные с анализом внешних и внутренних, исходящих от самого субъекта, условий деятельности, с выработкой программы деятельности и коррекцией действий на основании сопоставления результатов деятельности с ее условиями) (Аболин Л.М.).

Соотношение психологических и физиологических коррелятов эмоциональной устойчивости спортсменов // Вопросы психологии. 1974. №1. С.104-115., с.105). Другие же отдают предпочтение собственно эмоциональным особенностям. Третьи, наряду с психологическими факторами, определяющими специфику эмоциональной устойчивости индивида, анализируют условия конкретной ситуации, степень ее экстремальности или «эмоциогенности» (Чебыкин А.Я., Аболин Л.М. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов // Психологический журнал. 1984. Т.5. №4. С.83-88.). При этом наибольшее внимание авторы уделяют связи эмоциональной устойчивости с такими отдельными особенностями, как высокая сила нервной системы, лабильность и подвижность нервных процессов, низкий уровень тревожности или невротизма, высокий самоконтроль и др., которые рассматриваются как детерминанты эмоциональной устойчивости человека. Однако анализ литературы показывает, что получаемые при этом данные свидетельствуют об отсутствии строгой и однозначной зависимости эмоциональной устойчивости от определенных полюсов психофизиологических и психологических параметров. Подобные факты расхождения иллюстрируются рядом экспериментальных работ (Ильин Е.П., Фетискин Н.П. Сравнительная характеристика типологических особенностей проявления свойств нервной системы у тяжелоатлетов и борцов. – В кн.: Психофизиологические особенности спортивной деятельности. Л., 1975. С.36-40.; 15), выполненных на материале спортивной и других видов деятельности. В частности, авторами этих исследований установлено, что один и тот же полюс какого-либо из названных параметров (например, высокий уровень тревожности или силы нервной системы) может выступать в роли как положительного, так и отрицательного фактора в эмоциональных условиях деятельности человека. Это дает основание предполагать, что значение того или иного психофизиологического параметра для эмоциональной устойчивости не абсолютно. Их

неоднозначная зависимость обусловлена множеством внутренних (присущих субъекту) и внешних условий деятельности.

Рассмотрим факторы эмоциональной устойчивости подробнее. Устойчивое преобладание положительных эмоций является одной из главных эмоциональных детерминант эмоциональной устойчивости. Развивая эту гипотезу, Л.М. Аболин (на материале спортсменов) пришел к выводу, что решающим показателем, детерминирующим эмоциональную устойчивость, является знак и интенсивность эмоций. Преобладание положительных интенсивных эмоций, как пишет Л.М. Аболин, свидетельствует об умении спортсмена преодолевать отрицательные переживания, неизбежно возникающие в сложных соревновательных условиях, и является одним из определяющих факторов эмоциональной устойчивости (Аболин Л.М. Соотношение психологических и физиологических коррелятов эмоциональной устойчивости спортсменов // Вопросы психологии. 1974. №1. С.104-115). Результаты исследований М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко дали им основание сделать вывод, что эмоциональная устойчивость в значительной мере детерминируется динамическими (интенсивность, гибкость, лабильность) и содержательными (виды эмоций и чувств, их уровень) характеристиками эмоционального процесса (Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112.). Поэтому для познания ее природы действительно требуется проникновение в закономерности генезиса, функционирования и динамики разных классов эмоциональных явлений.

Важный фактор эмоциональной устойчивости - содержание и уровень эмоций, чувств, переживаний в экстремальной обстановке. Обострение и усиление нравственных чувств позволяет подавить боязнь, растерянность. К такому выводу приводит изучение героических поступков, а также поведения людей во время стихийных бедствий. Встает вопрос о связи и соотношении собственно эмоциональных детерминант эмоциональной устойчивости с такими освещенными в исследованиях ее детерминантами (неэмоциональными в строгом смысле слова), как направленность личности, ее потребности и мотивы, волевые качества, знания, навыки, умения, тип нервной системы и др. Исследования показали, что эмоциональными детерминантами являются: эмоциональная оценка ситуации, эмоциональное предвосхищение хода и результатов деятельности; испытываемые в данной ситуации эмоции и чувства; эмоциональный опыт личности (эмоциональные установки, образы, прошлые переживания в данного рода ситуациях) (Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112.). Следуя положению диалектики о роли внутренних причин в развитии предмета, явления, можно считать, что эмоциональные детерминанты влияют на эмоциональную устойчивость непосредственно, другие (неэмоциональные) - в основном преломляясь через них. Например, тип нервной системы не прямо влияет на эмоциональную устойчивость, а через силу и лабильность эмоций, эмоциональную восприимчивость, скорость превращения эмоций в побуждения и т.д.

Учеными был проведен специальный эксперимент для выявления психофизиологических корреляторов эмоциональной устойчивости у летчиков различной профессиональной подготовки и различного возраста (Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112., с.109). Эксперименты проводились в натуральных условиях, сопряженных с реальной опасностью, поскольку моделировались неожиданно для испытуемого технические отказы системы управления в полете. Условия проверки эмоциональной устойчивости были крайне жесткие, носили престижный характер, затрагивали одновременно биологическую, психологическую и социальную сферу личности. Оказалось, что выраженность показателей вегетативных реакций, подтверждающих эмоциональное реагирование на предложенные условия, прямо не характеризует

эмоциональную устойчивость. Это принципиальное положение, так как оно предостерегает от увлечения психофизиологическим плюрализмом при обеспечении психологической надежности человека в экстремальных условиях. Главная трудность состоит в том, что эмоциональная реакция может быть невыраженной, а эмоциональная неустойчивость налицо, работоспособность сохранена, а надежность действия низкая, оперативная надежность высокая, а потенциальная - низкая и т.д. Исследование эмоциональных состояний в условиях реальной угрозы для жизни подтвердили, что "регулятором глубины эмоций, их влияния на поведение служат не сами по себе вегетативные реакции, а потребностно - мотивационные, мировоззренческие, волевые и другие свойства личности. С этим связан не менее важный другой вывод: эмоциональная устойчивость только частично зависит от типа нервной системы, некоторых свойств темперамента" (Дяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112., с.109). Определяющим является субъективная интерпретация сигнала, т.е. полнота психического отражения воспринимаемой ситуации. Одна из сторон психического отражения зиждется на биологическом параметре значимости его для личности. Из этого вытекает еще более существенный вывод о том, что человек в условиях реальной угрозы жизни опирается на природные защитные механизмы (инстинкты, безусловные рефлексы, ориентировочные реакции, активация энергетических ресурсов) и приобретенные (навыки, умения, знания, установки). Любопытно, что в эмоциогенной ситуации задержка в переходе от природных защитных механизмов к приобретенным приводит к повторному усилению инстинктивных реакций, затрудняющих умственные преобразования по выработке тактики и стратегий действий (Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека // Психологический журнал. 1986. Т.7. №5. С.62-72., с.110).

Экспериментальный опыт изучения поведения людей в аварийных ситуациях позволил установить, что эмоциональная устойчивость носит черты специфичности реакции и объединяет в себе природные защитные и приобретенные механизмы, которые запускают воздействие значимости раздражителя. Продуктивность этих факторов состоит в том, что эмоциональную устойчивость в контексте практической деятельности можно рассматривать как психологическую характеристику надежности человека, в известной мере как функцию его интеллекта и психического образа решаемой задачи. Научная новизна высказанных суждений о природе эмоциональной устойчивости состоит в том, что в эмоциогенной ситуации взаимодействия человека с объектом управления она служит регулятором тактики и стратегии выбора действий как явление прежде всего психологическое в виде качества личности или свойства психики оказывать сопротивление влиянию сильных эмоциональных воздействий (Дяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112., с.110). Следует указать на различие позиций советских и западных психологов при изучении психологии и поведения человека в экстремальных условиях: западные психологи уделяют основное внимание внешним факторам, недооценивая, по существу, внутренние, собственно психологические. Наши исследования показывают, что эмоциональная устойчивость как качество личности является единством компонентов: а). мотивационного. Сила мотивов определяет в значительной мере эмоциональную устойчивость. Один и тот же человек может обнаружить разную степень ее в зависимости от того, какие мотивы побуждают его проявлять активность. Изменяя мотивацию, можно увеличить (или уменьшить) эмоциональную устойчивость; б). эмоционального опыта личности, накопленного в процессе преодоления отрицательных влияний экстремальных ситуаций; в). волевого, который выражается в сознательной саморегуляции действий, приведение их в соответствие с требованиями ситуации; г). интеллектуального - оценка и определение требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах

действий (Дяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112., с.110).

Благодаря эмоциональной устойчивости как качеству личности в экстремальных условиях обеспечивается переход психики на новый уровень активности, такая перестройка ее побудительных, регуляторных и исполнительских функций, которая позволяет сохранить и даже увеличить эффективность деятельности. В числе показателей эмоциональной устойчивости - правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценка, принятие решений; последовательность и безошибочность действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей; поведенческие реакции: точность и своевременность движений, громкость, тембр, скорость и выразительность речи, ее грамматический строй; изменения во внешнем виде: выражение лица, взгляд, мимика, пантомимика, тремор конечностей и т.д. Познанию природы и закономерностей эмоциональной устойчивости способствует динамический анализ деятельности с учетом возможных трансформаций ее целей, мотивов, способов, смыслового содержания. В качестве примера рассмотрим обобщенное описание деятельности человека во время заступления на ответственное дежурство и его несения. Дежурство - сложная деятельность, протекающая в экстремальных условиях. В ней ярко проявляется эмоциональная устойчивость как качество и как психическое состояние. При значительном расхождении индивидуальной структуры деятельности с нормативной, социально требуемой на дежурстве возникают такие эмоции и чувства, которые могут ее понизить (опасение допустить ошибку, не справиться с обязанностями и др.). В таком случае для обеспечения и сохранения эмоциональной устойчивости перед заступлением на дежурство нужно активизировать высшие чувства и общественные мотивы поведения, обусловить субъективную значимость для исполнителей требуемых результатов, ознакомиться с критериями успешности и порядком выполнения задачи. Важной предпосылкой поддержания и реализации эмоциональной устойчивости на дежурстве является совершенное владение операционным составом деятельности, которое в значительной мере определяет соответствие эмоционального процесса стоящим целям и условиям их достижения.

В ходе изучения выборки испытуемых нами получены следующие данные: специалисты с высоким уровнем знаний, навыков и умений перед дежурством испытывают стенические эмоциональные состояния, со средним - волнение и тревогу, с низким - эмоциональную напряженность. Эмоциональная устойчивость специалистов перед дежурством зависит также от приемов информирования о задаче (прямое подчеркивание, преувеличение ответственности отрицательно сказываются на их состоянии и поведении). Опыт несения дежурства, как показали замеры психологических функций и физиологических сдвигов, не обязательно оказывает влияние на эмоциональную устойчивость. У отдельных специалистов обострились отрицательные эмоции, их эмоциональная устойчивость понижалась. Причина этого - психические последствия эмоциональных срывов при неудачах, ошибках, нарушениях инструкций. Для предупреждения этих явлений важно формировать у специалистов способность переводить произвольные эмоциональные реакции в сложных ситуациях в сознательно регулируемые, помочь им овладеть приемами самоуправления и аутогенной тренировки (активизация внешних и внутренних действий, самооценка своего состояния, самоприказ, переключение и отвлечение внимания, осмысливание особенностей эмоциональных обстоятельств, самоконтроль за экспрессией, установление спокойного ритма дыхания, рефлексия interoцептивных ощущений, физические упражнения и т.д.) (Дяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Вопросы психологии. 1990. №1. С.106-112., с.111). Изучение опыта ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС свидетельствуют о том, что полнота представлений и знаний о предельно сложных условиях работы, понимание ее общественной значимости, установка на рациональные и уверенные действия способствует сохранению

эмоциональной устойчивости и успеху деятельности. Активизация общественных мотивов, практическое ознакомление с характером задач и обстановкой их выполнения, со свойствами радиоактивного заражения позволили работающим реально оценить предстоящие трудности, определить оптимальные варианты поведения. Эмоциональная устойчивость поддерживается сплоченностью группы, коллектива, взаимным доверием и взаимоуверенностью, навыками успешных взаимодействий. Случаи проявления эмоциональной неустойчивости объясняются недостаточной информированностью, понижением уровня мотивации поведения. Управление эмоциональной устойчивостью, как показал опыт Чернобыля, предполагает воспитание и стимулирование положительных мотивов поведения и других ее слагаемых, четкую постановку и разъяснение задач, проведение упражнений и тренировок в совершенствовании необходимых действий, личный пример руководителей, поддержание дисциплины и организованности коллектива. Подводя итоги, можно отметить, что эмоциональная устойчивость может иметь разные уровни, которые определяются ее структурой, индивидуальными особенностями личности, опытом, знанием, навыками, умениями.

### **& 1.2. Современное научное понимание эмоциональной устойчивости.**

В понятие «эмоциональная устойчивость», в зависимости от авторов, включаются различные эмоциональные феномены, на что указывают Л. М. Аболин (1987), М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко (1990) и др. Так, некоторые авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», а не функциональную устойчивость человека к эмоциогенным условиям. При этом под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний и отсутствие склонности к частой смене эмоций.

Таким образом, в одном понятии объединены разные явления, которые не совпадают по своему содержанию с понятием «эмоциональная устойчивость».

Для Т. Рибо (1899), Е. А. Милеряна (1966, 1974), С. М. Оя (1969), О. А. Черниковой (1980), Н. А. Аминова и ряда других авторов эмоциональная устойчивость равнозначна эмоциональной стабильности, так как они говорят об устойчивости определенного эмоционального состояния.

С. М. Оя одним из признаков эмоциональной устойчивости считает наличие незначительных сдвигов в величинах показателей, характеризующих эмоциональные реакции, а Е. А. Милерян в книге «Психологический отбор летчиков» (1966) пишет, что под эмоциональной устойчивостью следует понимать и невосприимчивость к эмоциогенным факторам (наряду со способностью контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции). Я. Рейковский полагает, что у некоторых лиц эмоциональная устойчивость проявляется из-за их низкой эмоциональной чувствительности. К. К. Платонов и Л. М. Шварц (1948) к эмоционально неустойчивым относят тех, кто повышенно эмоционально возбудим и склонен к частой смене эмоциональных состояний. В то же время авторы признают большую роль воли в обеспечении эффективности деятельности при возникновении сильной эмоции. Н. Д. Левитов (1964) связывает эмоциональную неустойчивость с неустойчивостью настроений и эмоций, а Л. С. Славина (1966) — с «аффектом неадекватности», проявляющимся в повышенной обидчивости, замкнутости, упрямстве, негативизме. Л. П. Баданина (1996), понимая под эмоциональной неустойчивостью интегративное личностное свойство, отражающее предрасположенность человека к нарушению эмоционального равновесия, включила в число показателей этого свойства повышенную тревожность, фрустрированность, страхи, нейротизм.

Так же понимают эмоциональную устойчивость и зарубежные авторы. Дж. Гилфорд (Guilford, 1959) рассматривает эмоциональную неустойчивость как легкую возбудимость, пессимистичность, озабоченность, колебание настроений. П. Фресс (1975)



в качестве главной характеристики эмоциональности выделяет эмоциональную неустойчивость (невротичность), характеризующуюся чувствительностью человека к эмоциогенным ситуациям. Близко к такому пониманию эмоциональной устойчивости— неустойчивости введенное, Р. Кеттеллом и др. (Cattell, Eber, Tatsuoka, 1970), понятие «аффективная устойчивость», под которой понимается отсутствие невротических симптомов и ипохондрических проявлений, спокойствие, устойчивость интересов.

Таким образом, эмоциональная устойчивость, с точки зрения названных выше авторов, характеризуется эмоциональной невозмутимостью, невпечатлительностью, т. е. нереагированием человека на эмоциогенные раздражители, ситуации.

Некоторые авторы понимают под эмоциональной устойчивостью не эмоциональную невозмутимость, а преобладание положительных эмоций (Ольшанникова, 1974; Аболин, 1974). В. М. Писаренко (1986а), например, рассматривает эмоциональную устойчивость как «такое свойство личности, которое обеспечивает стабильность стенических эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров» (с. 63). Я полагаю, что это не самое лучшее определение эмоциональной устойчивости, поскольку эмоциональное возбуждение как раз и наблюдается при воздействии различных стрессоров. Гораздо точнее он определяет эмоциональную устойчивость, когда понимает под ней самообладание, выдержку, хладнокровие.

В других случаях под эмоциональной устойчивостью понимают такую степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины и не нарушает поведение человека (Рейковский, 1979) и даже положительно влияет на эффективность деятельности (Писаренко, 1964; Черникова, 1967, 1970, и др.). Например, О. А. Черникова пишет, что «эмоциональная устойчивость спортсмена выражается не в том, что он перестает переживать сильные спортивные эмоции, а в том, что эти эмоции... достигают оптимальной степени интенсивности» (1967, с. 6). По В. Л. Марищуку (1982), эмоциональная устойчивость представляет собой способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности. В. А. Плахтиенко и Ю. М. Блудов (1985) связывают с эмоциональной устойчивостью надежность деятельности: «Эмоциональная устойчивость — это свойство темперамента... позволяющее надежно выполнять целевые задачи...» (с. 78). Они полагают, что эмоциональная устойчивость обеспечивается оптимальным использованием резервов нервно-психической эмоциональной энергии.

Л. М. Аболин считает правомерным под эмоциональной устойчивостью понимать устойчивость продуктивности деятельности, осуществляемой в напряженных условиях. Понимая слабость такой позиции в связи с тем, что в этом определении не отражены собственно эмоциональные явления, Аболин уточняет и расширяет его, отмечая, что эмоциональная устойчивость «это прежде всего единство различных эмоциональных характеристик, направленных на достижение поставленной цели» (с. 35-36). Исходя из этого, он дает следующее расширенное определение эмоциональной устойчивости: «ЭУ — это свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели» (с. 36). Автор утверждает, что, по существу, это функциональная система эмоционального регулирования деятельности.

Отсюда главным критерием эмоциональной устойчивости для многих ученых становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации. О. А. Сиротин (1972) включает в определение эмоциональной устойчивости способность человека успешно решать сложные и ответственные задачи в напряженной эмоциогенной обстановке. В. М. Смирнов и А. И. Трохачев (1974) пишут, что под эмоциональной устойчивостью понимается константность психических и двигательных функций в условиях эмоциогенных воздействий. Я. Рейковский (1979) определяет эмоциональную устойчивость как способность эмоционально возбужденного человека сохранять

определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций. Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская (1996) считают, что она проявляется в том, «насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых стрессовых ситуациях, насколько он умеет держать себя в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей» (с. 169). Н. А. Аминов (1988) приписывает высокую эмоциональную устойчивость тем лицам, которые «лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций» (с. 76).

В данных высказываниях за эмоциональную устойчивость по существу принимается способность подавлять эмоциональные реакции, т. е. «сила воли», проявляемая в терпеливости, настойчивости, самоконтроле, выдержке (самообладании), ведущих к стабильности эффективности деятельности.

Не случайно К. К. Платонов (1984) подразделяет эмоциональную устойчивость на эмоционально-волевою (степень волевого владения человеком своими эмоциями), эмоционально-моторную (устойчивость психомоторики) и эмоционально-сенсорную (устойчивость сенсорных действий).

Еще один подход в понимании эмоциональной устойчивости имеется у П. Б. Зильбермана (1974), который под этим понятием понимает «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» (с. 152). Сходна и позиция Б. Х. Варданяна (1983), который определяет эмоциональную устойчивость как «свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности» (с. 542).

М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко (1990) понимают эмоциональную устойчивость как качество личности и психическое состояние, обеспечивающее целесообразное поведение в экстремальных ситуациях. По мнению авторов, «такой подход позволяет вскрывать предпосылки эмоциональной устойчивости, кроющиеся в динамике психики, содержании эмоций, чувств, переживаний, а также диалектически устанавливать зависимость ее от потребностей, мотивов, воли, подготовленности, информированности и готовности личности к выполнению тех или иных задач» (с. 112).

Однако этот подход имеет и слабые стороны, которые отмечают М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко. По этому поводу они пишут: «Считая эмоциональную устойчивость интегральным свойством личности или свойством психики, очень важно определить место и роль в нем собственно эмоционального компонента. В противном случае трудно избежать отождествления эмоциональной устойчивости с волевой и психической устойчивостью, которые также могут рассматриваться как интегральные свойства личности, обеспечивающие успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке. Другими словами, соотнося результаты деятельности с эмоциональной устойчивостью, нельзя не учитывать, что успех выполнения необходимых действий в сложной обстановке обеспечивается не только ею, но многими личными качествами и опытом человека» (с. 107).

Можно согласиться с необходимостью интегральной характеристики человека, действующего в напряженной эмоциональной ситуации. Однако для такой характеристики имеется другое название — надежность.

Различия в механизмах устойчивости человека к действию эмоциогенного фактора (например, однообразия впечатлений) при развитии эмоционального состояния (например, через какое время появляются скука, апатия, сопровождающие состояние монотонии) и при проявлении самообладания во время переживания страха (смелости,

решительности) очевидны. Поэтому вряд ли целесообразно объединять эти, в сущности различные психологические феномены, под общим названием, что имеет место у П. Б. Зильбермана. Так, рассматривая эмоциональную устойчивость как адаптацию к эмоционально значимой ситуации, он выделяет две стадии. Первая — эмоциональной реактивности — характеризуется вегетативными сдвигами, возникающими в организме под влияние эмоциогенного воздействия. Вторая стадия — эмоциональная адаптация к возникшим в организме сдвигам вегетатики. Ее смысл состоит в подавлении возникших вегетативных сдвигов и саморегуляции, направленной на сохранение целесообразного поведения. Но саморегуляция — это волевой процесс и тогда становится неясным, чем является эмоциональная устойчивость — волевым свойством личности или эмоциональным.

Делаются попытки выявить общие факторы, влияющие на «эмоциональную устойчивость» человека. О. А. Сиротин (1974), например, выявил связь «эмоциональной устойчивости» с силой и подвижностью нервной системы. О. Н. Лукьянова и др. (1975), изучая зависимости между эффективностью деятельности при разной степени эмоционального напряжения и свойствами нервной системы, установили, что группа эмоционально устойчивых по сравнению с эмоционально неустойчивыми в ситуации напряжения характеризуется большей лабильностью и относительной слабостью нервной системы. По Р. И. Аллагулову (1971), эмоциональная устойчивость имеет отрицательную связь с силой нервной системы. С. А. Изюмова и Н. А. Аминов (1978) обнаружили связь эмоциональной устойчивости с высокой лабильностью и активированностью (последняя рассматривается как баланс нервных процессов), но не выявили связей с силой нервной системы. По данным Г. Б. Суворова (1981), использовавшего опросник Кеттелла (форма А), у лиц с хорошей контролируемостью эмоций сила нервной системы и инертность торможения выражены в большей степени, чем у лиц с плохой контролируемостью эмоций. Л. М. Аболин (1976) отмечает, однако, что связь эмоциональной устойчивости со свойствами нервной системы выявляется только у молодых спортсменов. У опытных эмоциональная устойчивость базируется на особенностях психической организации действий (планировании, ориентировочных действиях, игровых двигательных действиях). Следовательно, у первых проявляется природная эмоциональная устойчивость, а у вторых — обусловленная опытом, умениями.

Различия в выявленных связях объясняются, очевидно, тем, что и эмоциональная устойчивость и сила нервной системы измерялись разными способами.

С моей точки зрения, об истинной эмоциональной устойчивости следует говорить в том случае, когда определяются:

1) время появления эмоционального состояния при длительном и постоянном действии эмоциогенного фактора (например, время появления состояния монотонии и эмоционального пресыщения при выполнении однообразной работы); чем позднее появляются эмоциональные состояния, тем выше эмоциональная устойчивость;

2) сила эмоциогенного воздействия, которая вызывает определенное эмоциональное состояние (страх, радость, горе и т. п.); чем больше должна быть сила этого воздействия (например, значимость потери или успеха), тем выше эмоциональная устойчивость человека. Кроме того, не существует «общей» эмоциональной устойчивости. К различным эмоциогенным факторам эта устойчивость будет разной. Поэтому корректнее было бы говорить не об эмоциональной устойчивости, а об устойчивости личности к конкретному эмоциогенному фактору (например, о монотоностойчивости).

### **& 1.3. История и основные модели тренинговой работы**

В отечественной психологии сложилась традиция обозначать те виды тренинга, объектом воздействия в которых являются качества, свойства, умения, способности и

установки, проявляющиеся в общении, социально-психологическим тренингом. Это понятие ввел в обиход М. Форверг. Считается, что первые тренинговые группы, направленные на повышение компетентности в общении, были проведены учениками К. Левина в Бетеле (США) и получили название Т-групп. В их основе лежала следующая идея: большинство людей живут и работают в группах, но чаще всего они не отдают себе отчета в том, как они в них участвуют, какими их видят другие люди, каковы реакции, которые вызывает их поведение у других людей. К. Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте, поэтому, чтобы обнаружить и изменить свои установки, выработать новые формы поведения, человек должен преодолеть свою аутентичность и научиться видеть себя так, как его видят другие. Т-группа определялась как собрание гетерогенных индивидов, встретившихся с целью исследовать межличностные отношения и групповую динамику, которую они сами порождают своим взаимодействием. Успешная работа учеников К. Левина в мастерской межгрупповых отношений привела к основанию в США Национальной лаборатории тренинга. В этой лаборатории была создана группа тренинга базовых умений. Впоследствии результаты ее работы учитывались в практике Т-групп. В Т-группах обучали управленческий персонал, менеджеров, политических лидеров эффективному межличностному взаимодействию, умению руководить, разрешать конфликты в организациях, укреплять групповую сплоченность. Некоторые Т-группы были ориентированы на выяснение жизненных ценностей человека, усиление чувства его самоидентичности. Они возникли в 1954 г. и получили название групп сензитивности. В 60-е гг. возникает опирающееся на традиции гуманистической психологии К. Роджерса движение тренинга социальных и жизненных умений (*social/life skills training*), который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития. В тренинге жизненных умений использовались три основные модели, определяющие своеобразие подхода к участникам тренинга. Первая модель опирается на семь категорий жизненных умений: решения проблем, общения, настойчивости, уверенно в себе, критичности мышления, умения самоуправления и развития Я-концепции. Вторая модель классифицирует жизненные умения, являющиеся целью тренинга, на четыре категории: межличностное общение, поддержание здоровья, развитие идентичности, решение проблем и принятие решений. Третья модель включает тренинг эмоционального самоконтроля, межличностных отношений, самопонимания, финансовой самозащиты, самоподдержки и концептуализации опыта.

70-е гг. в Лейпцигском и Йенском университетах под руководством М. Форверга был разработан метод, названный социально-психологическим тренингом. Средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, создающие условия для формирования эффективных коммуникативных навыков. Практической областью приложения разработанных М. Форвергом методов стала социально-психологическая подготовка руководителей промышленного производства.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. Первая в стране монография, посвященная теоретическим и методическим аспектам социально-психологического тренинга, была опубликована Л. А. Петровской в 1982 г.

Сегодня этот метод активно используется в работе с детьми, родителями, профессионалами социономической (работа с людьми) группы, руководителями предприятий и организаций.

Основная цель социально-психологического тренинга — повышение компетентности в общении — может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений

личности, поскольку личностное своеобразие является тем фоном, который окрашивает в разные цвета действия человек, все его вербальные и невербальные проявления.

Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятий. Воздействие может осуществляться на уровне установок либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т. д. Смешивать разные задачи в ходе работы одной тренинговой группы нецелесообразно, так как это может, с одной стороны, снизить эффективность воздействия, а с другой, — вызвать появление этической проблемы, поскольку изменять задачу в процессе тренинга можно только с согласия группы.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов. Дадим им краткую характеристику.

**Принцип активности.** Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу. В тренинге люди вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме. Активность возрастает в том случае, если мы даем участникам установку на готовность включиться в совершаемые действия в любой момент.

Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приемов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно.

Принцип активности, в частности, опирается на известную из области экспериментальной психологии идею: человек усваивает десять процентов того, что он слышит, пятьдесят процентов того, что он видит, семьдесят процентов того, что проговаривает, и девяносто процентов того, что делает сам.

**Принцип исследовательской творческой позиции.** Суть этого принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, уже известные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможные особенности.

Исходя из этого принципа, работа тренера заключается в том, чтобы придумать, сконструировать и организовать те ситуации, которые давали бы возможность членам группы осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения экспериментировать с ними.

В тренинговой группе создается креативная среда, основными характеристиками которой являются проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность.

Реализация этого принципа порой встречает достаточно сильное сопротивление со стороны участников. Люди, которые приходят в группу тренинга, имеют определенный опыт общения в школе, в институте, где, как правило, им предлагались или иные правила, модели, которые надо было выучить и следовать им в дальнейшем. Сталкиваясь с другим, непривычным, для них способом обучения, люди проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески носиться к жизни, к самому себе.

**Принцип объективации (осознания) поведения.** В процессе занятий поведение участников переводится с импульсивного на объективированный уровень, позволяющий производить изменения в тренинге. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь. Создание условий для эффективной обратной связи в группе — важная задача тренерской работы.

В тех видах тренинга, которые направлены на формирование умений, навыков, установок, используются дополнительные средства объективации поведения. Одним из

них является видеозапись поведения участников группы в тех или иных ситуациях с последующим просмотром и обсуждением. Надо учитывать, что видеозапись является очень сильным средством воздействия, способным оказать негативное влияние, поэтому им следует пользоваться с большой осторожностью, и что самое важное — профессионально.

#### **Принцип партнерского (субъект-субъектного) общения.**

Партнерским, или субъект-субъектным общением является такое, при котором учитываются интересы других участников взаимодействия, а также их чувства, эмоции, переживания.

Реализация этого принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, которая позволяет участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципом творческой, исследовательской позиции участников группы.

Последовательная реализация названных принципов — одно из условий эффективной работы группы социально-психологического тренинга. Она отличает эту работу от других методов обучения и психологического воздействия.

Кроме специфических принципов работы тренинговых групп, можно говорить и о специфическом принципе работы тренера, который заключается в постоянной рефлексии всего того, что происходит в группе. Эта рефлексия осуществляется за счет того, что тренер все время — приступая к проведению тренинга, планируя работу на день, непосредственно в процессе работы — задает себе три вопроса:

- Какой цели я хочу достичь — Почему я хочу достичь этой цели?
- Какими средствами я собираюсь ее достичь?

Ответ на второй вопрос дают диагностические исследования тренера во время работы с группой. Объектами диагностики являются: — содержательный план работы;

— уровень развития и сплоченности группы, характер отношений, складывающихся между ее участниками;

— состояние каждого участника группы, его отношение к себе, к другим, к тренингу.

Эффективность тренинга во многом зависит не только адекватности осуществляемой тренером диагностики, но и того, насколько большим арсеналом средств он обладает для достижения той или иной цели.

Первый шаг в решении задачи выбора средств — это выбор методического приема. К наиболее часто применяемым относится: групповые дискуссии, ролевые игры, психодрама и ее модификации, психогимнастика.

Выбор того или иного методического приема, а также конкретного средства в рамках этого приема определяется следующими факторами:

- 1) содержанием тренинга,
- 2) особенностями группы,
- 3) особенностями ситуации,

4) возможностями тренера. (С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. *Психогимнастика в тренинге*. СПб. 1993)

#### **& 1.4. Задачи психологического тренинга.**

Итак, тренинг как метод направлен на то, чтобы помочь участникам освоить какую-либо деятельность. Но какие условия обеспечивают усвоение новой деятельности? Очевидно, что человек должен: 1) *хотеть* это делать; 2) *знать*, как это делать и 3) *уметь* это делать. По отношению к психологическому тренингу это означает решение следующих задач:

1. *Задача мотивирования и формирования позитивных отношений к новой деятельности.* Но что же такое отношение? Субъективное отношение существует в разных формах. Отношение может возникать лишь к значимому объекту, в

эмоциональной сфере оно переживается как чувство, желание, при понимании объекта проявляется как смысл, в аспекте направленности личности — как ценность, при регуляции поведения — как установка (на неосознаваемом уровне) или как аттитюд (на осознаваемом), а при самоопределении по отношению к социальному окружению — как диспозиция. Если говорить проще, то названная задача связана с необходимостью сформировать у участников тренинга желание освоить новую деятельность увидеть в ней смысл для себя, осознать ее ценность. Например, в тренинге профессионального педагогического самосознания работа психолога должна способствовать тому, чтобы участники — учителя по-настоящему захотели научиться глубоко рефлексировать свою деятельность, увидели несомненную пользу для себя в том, чтобы разбираться в особенностях своей личности, своих отношений с учениками и способах преподавания.

2. *Задача формирования системы представлений клиента.* Следует обратить внимание, что речь идет именно о формировании системы представлений, а не системы понятий. Тренинг — это не урок, здесь нет задачи глубокого усвоения знаний. Важно учесть разницу между знаниями и представлениями: представления — это только такая усвоенная информация о мире, которая используется человеком для понимания мира и на основе которой он выстраивает свое поведение в мире. Представления не являются точными и строго определяемыми, но они могут оказывать на человеческую жизнь куда более сильное влияние, чем усвоенные, но не пережитые, не ставшие убеждениями знания. Порой тренеру приходится приложить немало усилий, чтобы помочь участникам группы изменить прежние и усвоить новые представления. Возвращаясь к предыдущему примеру о тренинге профессионального педагогического самосознания: учителям бывает необходимо коренным образом пересмотреть свои представления о сущности и смысле собственной педагогической деятельности.

3. *Задача формирования умений.* Это наиболее часто называемая и, может быть, наиболее важная задача тренинга. Под умениями мы будем понимать способность человека *управлять* применением имеющихся у него представлений, отношений и навыков в соответствии с условиями конкретной ситуации. Умения могут быть трех основных типов: технологические, стратегические и диспозиционные. Если технологические умения — это способность использовать знания и навыки в определенной ситуации, стратегические — использовать из имеющихся в подструктуре представлений наиболее адекватную в данной ситуации стратегию деятельности, то диспозиционные — это способность занимать определенную диспозицию по отношению к ситуации на основе имеющейся системы субъективных отношений.

В педагогической деятельности все эти умения оказываются чрезвычайно важными. В тренинге профессионального педагогического самосознания психологу приходится отрабатывать вместе с участниками все эти умения, поскольку, как показывает опыт, очень многие педагоги ими не владеют.

Одна из серьезнейших проблем традиционного образования (и школьного, и вузовского) — недостаточное внимание к обучению разнообразным стратегиям при осуществлении деятельности разных типов. Особое значение такое обучение имеет в профессиональной подготовке самих психологов. Выпускник психологического факультета даже очень солидного университета, обладающий огромным багажом знаний, часто оказывается не способен к творческой деятельности — ни исследовательской, ни практической. Причина не только в недостатке креативности, но и в том, что при столкновении с новой задачей молодой специалист прежде всего пытается найти способ ее решения в имеющейся у него информации, а при отсутствии такого способа — теряется. Никто не учил его конструировать новые технологии и не связывал возможность создания технологий с разными стратегиями деятельности.

Встречаются также ситуации, когда, владея разнообразными технологиями, специалист не имеет представления о стратегиях, и, наоборот, знает о возможных

стратегиях, но оказывается не оснащенным технологически, поскольку его преподаватели не стали «опускаться до технических деталей».

Подведем итоги. Итак, чтобы получить пользу от тренинга, например от тренинга общения, клиент как минимум должен:

1) получить представление о сущности эффективного общения, разнообразных стратегиях и технологиях в общении и т. д.;

2) сформировать к разнообразным стратегиям и технологиям общения личностное отношение, то есть пристрастно выбрать те, которые больше подходят именно ему;

3) отработать конкретные *техники*, необходимые для общения в разнообразных обстоятельствах, опробовать различные *стратегии* поведения и, наконец самое главное — *прожить* самые разные ситуации общения с другими участниками в «живой ткани» тренинга (для приобретения диспозиционных умений).

Это возможно осуществить только в случае опоры на *принцип эквивалентности тренинговой деятельности* реальной деятельности участников тренинга, суть которого была описана выше.



## Глава 2. Описание тренинговых методов, направленных на развитие эмоциональной устойчивости

### & 2.1. Тренинговые методы работы с прошлыми событиями.

Тренинговые методы можно классифицировать исходя именно из типологии событий, разворачивающихся в тренинговой реальности. В этом случае традиционные классификации тренинговых методов оказываются малопригодными, однако при последующем рассмотрении мы соотнесем предлагаемую нами классификацию с уже имеющимися.

Сначала - анализ методов работы тренера с событиями, произошедшими до тренинга, а затем подниматься по временной шкале вверх. Поэтому в этой лекции речь пойдет о тех тренинговых методах, которые предполагают работу с событиями прошлого. Эта группа методов включает в себя следующие:

1. *метод регрессии* (активизация произошедшего события в психологическом пространстве);
2. *метод обмена опытом* (активизация произошедшего события в пространстве дискурса);
3. *метод имитации* (активизация произошедшего события в пространстве физической реальности).

#### 1. Метод регрессии

Это метод (реализуемый, как и все остальные, большим количеством разнообразных техник и приемов), с помощью которого тренер помогает клиенту заново погрузиться в ситуацию, требующую психологической проработки, и заново пережить событие во внутреннем плане, у этого метода множество разновидностей. В нейролингвистическом программировании он носит название метода структурированной регрессии (или метода изменения личностной истории), у гештальт-терапевтов подобный прием называется «путешествием в прошлое», в транзактном анализе и ряде других направлений — методом разрешения.

Иногда проживание произошедшего события в психологическом пространстве происходит в состоянии наведенного или спонтанно возникшего транса, что субъективно воспринимается как событие, разворачивающееся в физической реальности (заметим, впрочем, что использование трансовых методик в тренинге, тем более в образовательном учреждении, при работе с детьми, как правило, не поощряется). Важно, чтобы вторичное проживание когда-то произошедшего события привело к изменениям в клиенте (в его представлениях, субъективных отношениях, умениях разрешать ситуацию — даже в ментальном плане), иначе придется говорить о бессмысленной цикличности процесса переживания события — этакий «день сурка» в тренинге (последнее замечание касается всех трех методов работы с прошлыми событиями).

В психотерапии многие разновидности метода регрессии называют погружением, под которым понимают реальное столкновение пациента с ситуациями или объектами, вызывающими негативные переживания, чаще всего — страх. В основе разнообразных техник погружения, по мнению специалистов (См., например, «Психотерапевтическую энциклопедию» под ред. Б.д. Карвасарского (1999), лежит механизм угашения страха

путем реального тестирования ситуаций, переоценки их значения и своих возможностей, коррекции неадекватных ожиданий.

Такие методы, как систематическая сенсбилизация в поведенческой психотерапии или парадоксальная интенция в логотерапии Виктора Франкла, и многие другие методы разных направлений также предполагают погружение.

Кроме того, работа с событиями прошлого в целях их преобразования в психологическом пространстве очень ярко отражается в методике символического моделирования, разработанной Альбертом Бндурой. В рамках этой методики ставится задача видоизменения стойкого стереотипа поведения с постепенной заменой его другим — в воображении.

В психологическом тренинге, проводимом психологом с людьми, пережившими травмирующие события, метод регрессии обычно бывает необходим, поскольку требуется изменить отношение участников к этим событиям (при условии, что ведущий обладает достаточной квалификацией для такой непростой работы). В то же время этот метод является продуктивным для создания состояния уверенности в себе, например перед квалификационным экзаменом или сложными переговорами.

В этом случае метод регрессии реализуется следующим образом; участников группы просят закрыть глаза и как можно ярче представить себе ту ситуацию, когда они были в чем-либо успешны. Глубокое погружение в ситуацию успеха и запоминание своего состояния в ней позволяет в нужный момент (в частности, в момент экзамена) вызвать в себе это самое состояние и использовать его как дополнительный ресурс.

## 2. Метод обмена опытом

Этот способ работы тренера можно было бы также назвать методом актуализации биографии. Чаще всего он реализуется в форме группового обсуждения, когда участники делятся друг с другом переживаниями тех или иных событий, которые имели для них (и имеют сейчас) особое значение. Раскрывая другому свою субъектность, участники одновременно и предъявляют свой опыт построения собственного субъектного мира, и этот опыт расширяет поле возможных вариантов для других членов группы. Одним из главных преимуществ этого метода психологической работы в группе является то, что групповой опыт противодействует отчуждению, которое может возникнуть при индивидуальной работе с психологом. Клиент (например, подросток), взаимодействуя только с консультантом, часто не может избавиться от ощущения, что его проблема — единственная в своем роде. Там, за стенами кабинета, — счастливые и беззаботные люди, не ведающие, как ему тяжело. Ему кажется, что событие, которое он пережил, никто никогда не переживал.

Оказавшись в тренинговой группе, человек обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства и с ними происходили подобные события. Почти всегда он встречает в группе людей с такими проблемами, в сравнении с которыми его собственные — это просто цветочки. А они — эти другие участники группы — живут, *действуют* и не теряют оптимизма для многих подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором. В некоторых группах метод обмена опытом (актуализации биографии) становится едва ли не самым основным (например, в группах «анонимных алкоголиков» или «анонимных наркоманов»: «Я пил сначала пиво по несколько бутылок в день, потом перешел на водку... Но однажды, когда моя девушка ушла от меня, я понял, что если не остановлюсь...»). Однако если жизненные трудности, переживаемые человеком, значительно серьезней, чем у других участников, и событие, которое он пережил, является очень травматичным, то работа в тренинговой группе с использованием только этого метода может оказаться для него менее полезной, чем индивидуальные консультации. Этот метод по своему духу является родственным направлениям, ориентированным на психотерапевтическую работу с прошлым —

особенно групп-анализу, поэтому в тренингах с такой концептуальной основой он также может оказаться основным.

Одной из наиболее распространенных форм метода обмена опытом являются групповые дискуссии биографического характера. Такие дискуссии традиционно выделяют среди опорных методов групповой психотерапии наряду с дискуссиями тематической и интеракционной ориентации.

Биографические дискуссии подразумевают обсуждение историй отдельных эпизодов и ситуаций из жизни члена группы, его проблем, конфликтов, отношений, установок, особенностей поведения в разные моменты его биографии. Считается, что более полезным является не изолированное обсуждение биографии каждого участника (по очереди), а спонтанное обращение к биографическому материалу в процессе взаимодействия и общения участников. Разумеется, это обсуждение нужно вовсе не для того, чтобы «разбередить едва зажившие раны», а для того, чтобы помочь человеку через погружение в дискурс события пересмотреть свои представления о происходившем, изменить свое отношение к событию и выстроить — во всяком случае, в вербальном плане — стратегии изменения своей жизни в будущем.

Люди по-разному относятся к своему прошлому и своему опыту. Отсюда — и разное понимание значения времени. Можно вспомнить чудесную притчу о трех мудрецах.

## 2. Метод имитации

Имитационное моделирование поведения — первоэлемент всяких ролевых игр, применяемых в русле различных теоретических ориентаций: и в психоаналитических школах А. Адлера и К. -Г. Юнга, и в психодинамическом подходе, и в концепции лично ориентированной психотерапии К. Роджерса, и гештальттерапии, и в направлениях бихевиористского характера. Между тем следует заметить, что в истории психологической мысли первенство в попытке объяснения механизмов воздействия ролевых игр и разработке стратегии и тактики их осмысленного применения принадлежит психодраматическому направлению, созданному более 70 лет назад австрийским психиатром Дж Морено.

Джекоб Морено был довольно загадочной фигурой. Он любил ореол тайны и, похоже, сознательно создавал его вокруг себя. Начнем с того, что он не Джекоб и не Морено. Его настоящее имя Якоб Морено Леви (Морено — это имя его отца, которое он сделал своей фамилией в эмиграции). Он родился то ли в Бухаресте, то ли на судне, переправлявшемся через Средиземное море, то ли в 1889, то ли в 1890, то ли в 1892 году. Да и относительно многих других эпизодов его биографии нет достоверных сведений. Что и говорить: маэстро психодрамы любил мистификации!

В своей жизни он: занимался философией и сотрудничал с Кафкой, Шелером, Бубером (через литературно-философский журнал «Даймон»); писал стихи (издал два сборника — причем анонимно); разрабатывал собственную религию (Библию он называл «психодрамой Бога», а собственную позицию обозначал как «позитивную религию»); создавал «театры импровизаций»; наконец, стал основателем таких направлений, как психодрама, социодрама, социальная психиатрия и др.

Согласно психодраматической концепции (и с этим нужно согласиться) метод имитации реализуется в следующих условиях: во-первых, подразумевается, что клиенты представляют свои конфликты в некоем сценическом действии, а не рассказывают о них. Конкретизация достигается также за счет того, что с помощью вспомогательных лиц (других, участников группы) и необходимых предметов, часто символических, моделируется фактор окружающей среды; во-вторых, разыгрываемое поведение должно быть аутентичным, т.е. воссозданное пациентом описание должно достоверно отражать психологическое состояние в момент развертывания события; в-третьих, метод имитации

в психодраме использует выборочное усиление (фокусировку), то есть фиксацию на определенных, конкретных, наиболее важных аспектах события; в-четвертых, в отличие от реальной ситуации, где различные факторы являются сдерживающими для проявления открытых эмоциональных реакций и новых форм поведения, имитируемое событие является защищенным и безопасным для человека, что дает новый шанс психологической и социокультурной реинтеграции; в-пятых, процесс имитационного моделирования (в форме психодраматических игр) включает последовательность взаимосвязанных разыгрываемых эпизодов и возможность переходов к другим прошлым событиям, которые каким-либо образом связаны с актуализированным вначале событием.

Несмотря на то что метод имитации в настоящее время применяется в тренингах, базирующихся на разных концептуальных основаниях, наиболее глубоко его механизмы разработаны Дж. Морено.

В отличие от традиционных (прежде всего психоаналитических) подходов, согласно которым психологические проблемы имеют свои корни в интрапсихических процессах и потому воспроизведение реального контекста в психотерапии считается необязательным, концепция Дж. Морено опирается на иной постулат психодинамическая и социокультурная подстройка к нежелательной естественной среде предполагает «применение поведенческого моделирования экзистенциальных реалий с помощью ролевых игр в кабинете терапевта» (Д. Киппер, 1993, с 29).

Можно сказать, что акцент на интрапсихическом в психодинамическом подходе определялся работой с прошлыми событиями в пространстве дискурса, но не переходил в пространство физической реальности, а Дж. Морено предпочитал работать с прошлыми событиями именно в физическом пространстве.

Однако не следует думать, что в метод имитации должны входить все имеющиеся в арсенале практических психологов ролевые игры. В широком смысле ролевую игру можно определить как метод психологического моделирования разнообразных систем человеческих отношений в процессе разворачивания определенных событий, направленный на изменения участников через организацию всевозможных ситуаций взаимодействия. К ролевым играм можно отнести: 1) собственно ситуационно-ролевые игры; 2) игры-проживания; 3) игры-драмы; 4) творческие игры; 5) спонтанно-импровизационные игры.

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

Ситуационно-ролевая игра подразумевает опору на реальное событие, произошедшее с кем-то из участников группы в прошлом, наличие достаточно ясной инструкции, заранее намеченных ролей, определенного (хотя бы примерно) сюжета. Роли распределяются обычно сознательно либо по общему согласию, либо в соответствии с мнением участника, чье событие стало предметом общего переживания. В процессе разворачивания события тренер может вмешиваться, например задавая те или иные вопросы исполнителям. При выполнении такой игры возможна трансформация изначальной ситуации: то есть событие проживается еще раз в физическом пространстве тренинговой реальности, но уже по-другому.

В тренинге ситуационно-ролевая игра служит эффективным методом моделирования ситуаций, позволяющим эффективно способствовать социализации и адаптации к обстоятельствам жизни, нейтрализации стрессопорождающих нагрузок, и, следовательно, выступать средством оздоровления. Важнейшая функция ситуационно-ролевой игры заключается, таким образом, в возможности отыграть болезненную для человека ситуацию в достаточно безопасных в психологическом отношении обстоятельствах и не только *пережить* (а значит — прожить) ее, приобретя уникальный опыт преодоления всех ее негативных воздействий, но и путем перебора и анализа найти оптимальный (во всяком случае — приемлемый) поведенческий паттерн, позволяющий

справиться с негативной ситуацией как в условиях игрового моделирования, так и в реальных жизненных условиях.

Ролевые игры изначально базировались на теории ролей, которую — каждый по-своему — разрабатывали Дж. Мид, Дж.Л. Морено и Р. Линтон. Сейчас ролевые игры применяются очень широко — как в направлениях психотерапии, признающих катарсис (социометрия и психодрама, гештальттерапия, группы встреч, первичная терапия Янова и др.), так и в бихевиористской психотерапии. В определенном смысле к игровым методам можно отнести и работу с деструктивными играми в общении, проводимую в транзактном анализе Э. Берна.

В тренинговых группах, ориентированных на личностный рост, само— развитие и самопознание, ролевые игры также применяются очень активно, хотя и далеко не исчерпывают все игровое содержание занятий.

К важнейшим признакам ролевой игры, характеризующим ее как универсальное понятие, можно отнести: игровой контекст, включающий время и пространство (игровую зону — психологическую, дискурсную или физическую), в границах которых осуществляется игровое действие; наличие ролей и их взаимодействия друг с другом; ту или иную степень вариативности развития сюжета; наличие целей и критериев успешности реализации действия.

## **& 2.2. Тренинговые методы работы со «случающимися» событиями.**

К числу тренинговых методов работы с теми событиями, которые «случаются» на тренинге, можно отнести следующие:

1. *метод концентрации присутствия* (активизация происходящего события в психологическом пространстве);

2. *метод групповой рефлексии* (активизация происходящего события в пространстве дискурса);

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

Все эти методы направлены на то, чтобы в процессе тренинговой работы разворачивались события, которые оказались бы неожиданными для членов группы (поскольку они этих событий еще никогда не проживали) и значимыми для их изменений.

### **1. Метод концентрации присутствия**

Реализуя этот метод, тренер стремится заострить внимание участников на том, что с ними происходит в настоящую минуту. Самым распространенным приемом является использование особого рода вопросов, которые можно назвать вопросами на осознание. Вот несколько примеров: «Что ты сейчас чувствуешь? О чем ты сейчас думаешь? Какие ощущения возникли у тебя в теле? Где именно они сосредоточены?». Другим приемом является фиксация (констатация) тренером того, что он наблюдает «Сейчас ты произнес, что Роман тебя раздражает... Ты опустил глаза... Твоя правая рука сжимает подлокотник кресла...» и т.п. Такие довольно простые техники порой оказывают ошеломляюще сильное воздействие на участников, давая им возможность глубоко пережить и прочувствовать событие, происходящее в его психологическом пространстве «здесь и теперь». Сходный эффект могут иметь некоторые упражнения телесно-ориентированной терапии, а также задания на самоанализ. В последнем случае речь идет, например, о таких приемах, как предложение дать свободное самоописание или сосредоточиться на своих ощущениях и фиксировать их мысленно.

Общим свойством приемов и технологий в рамках указанного метода является проживание участниками тренинга внутри себя события, не принесенного из прошлого, а происходящего в настоящем. При этом событие не выносится в пространство дискурса

(такое вынесение может в дальнейшем произойти — тогда потребуется другой метод, — а может и не произойти) Фредерик Перлз, основатель гештальттерапии, писал по этому поводу (1993, с. 42): «Актуальное находится всегда в настоящем времени. То, что случилось в прошлом, было актуально тогда, а то, что случится в будущем, будет актуально, когда оно случится. То же, что актуально теперь — и таким образом все, что вы можете осознавать, — должно быть в настоящем. Следовательно, если мы хотим развить чувство актуальности, нам необходимо подчеркивание таких слов, как «сейчас» и в «этот момент». Точно так же то, что актуально для вас, должно быть там, где вы находитесь. Отсюда подчеркивание таких слов, как «здесь». Вы не можете в данный момент пережить непосредственно какое-либо событие, если оно происходит за пределами ваших рецепторов. Вы, конечно, можете вообразить его себе, но этот процесс «воображения» будет происходить там, где вы есть. Для психоанализа привычно — например, в интерпретации снов — говорить о настоящем как включающем недавнее прошлое, скажем, последние 24 часа. Но здесь, когда мы говорим о настоящем, мы будем иметь в виду непосредственное настоящее, здесь-и-теперь: время протяженности вашего внимания, время, которое есть «сейчас».

Например, каждый из участников, сидящих в кругу, получает лист бумаги и делит его на четыре части. Дается следующая инструкция: «Дайте 10 ответов на вопрос «Кто я такой?». Сделайте это быстро, записывайте свои ответы точно в той форме, в какой они сразу приходят в голову. Запишите их в первый столбик. Во второй столбик запишите ответы на тот же вопрос, так, как, по вашему мнению, отозвались бы о вас ваши близкие (выберите кого-то конкретно) В третий столбик запишите ответы на тот же вопрос так, как, по вашему мнению, отозвался бы о вас участник группы, сидящий слева от вас. Теперь сложите листок так, чтобы не были видны ваши записи, и передайте соседу слева. Получив листы, в оставшемся пустом столбике запишите 10 Ответов на вопрос «Кто такой — тот человек, который дал вам этот лист?».

Одним из простых приемов внутри метода концентрации присутствия является **упражнение «Самоанализ**. Дальнейшая работа может происходить уже в других пространствах: в пространстве дискурса в форме обсуждения (угадывания) или в физическом пространстве — через телесные прикосновения к авторам описаний.

## **2. Метод групповой рефлексии**

Этот метод является в полном смысле центральным не только в группе методов работы со «случающимися» событиями, но вообще среди методов тренинга. Обычно групповую рефлексии рассматривают как заключительный этап самых разнообразных тренинговых техник, но в действительности она выступает в качестве отдельного и исключительно важного метода. Групповую рефлексии можно определить как совместное обсуждение и анализ событий, происходящих в группе, с целью стимуляции групповых и индивидуальных процессов. При этом групповая рефлексии может происходить по поводу событий, случившихся как в психологическом пространстве участников, так и в пространстве физической реальности. В то же время в результате применения этого метода происходят события в пространстве дискурса, в котором этот метод и осуществляется, и эти события также становятся предметом обсуждения. Анализ индивидуальных переживаний усиливает сплоченность группы и одновременно облегчает самораскрытие участников. Групповая рефлексии может происходить в форме дискуссий разного типа, например в форме неструктурированной (нерегламентированной) дискуссий, в которых тренер пассивен, темы выбираются самими участниками, время дискуссии формально не ограничивается. С точки зрения содержания групповой рефлексии можно говорить о том, что этот метод может быть представлен в виде, например, дискуссии интеракционного типа, материалом которой служат структура и содержание взаимоотношений между участниками группы. В ходе групповой рефлексии участники

группы развивают умения воспринимать, понимать и оценивать других людей, самих себя, свою группу. Они получают вербальную и невербальную информацию о том, как их воспринимают другие люди, насколько точно их собственное самовосприятие. Они приобретают умения глубокого самоанализа, а также смысловой и безоценочной интерпретации себя и других людей. Важнейшее значение при этом приобретает реализуемая в процессе групповой рефлексии многосторонняя обратная связь. Этому вопросу мы уже касались выше. Существует огромное количество разнообразных классификаций групповых дискуссий (по-видимому, это связано с тем фактом, что подавляющее большинство специалистов относит дискуссию к важнейшим тренинговым методам). Вот только несколько вариантов. Дискуссии могут быть классифицированы • **по цели**: 1) информационные (нацеленные на сбор информации); 2) конфронтационные (нацеленные на формулировку противоположных точек зрения); 3) императивные (нацеленные на достижение общего согласия) (Г.В. Быков); • **по результативности** 1) конструктивные и 2) неконструктивные (В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева); • **по ведущей детерминанте**: 1) вызванные противоречивой природой изучаемого объекта; 2) вызванные несовершенством старых и новых знаний (БМ. Кедров); • **по уровню организации**: 1) структурированные (с заранее запланированной темой и отведенным временем и порядком проведения); 2) неструктурированные (развивающиеся спонтанно и формально не ограниченные по времени). По последнему критерию еще выделяют

1) дискуссии с явным лидером;

2) дискуссии без лидера;

3) дискуссии с переменным лидерством. В процессе дискуссии взаимопонимание участников является основополагающим условием ее продуктивности. Великие китайские философы были великими психологами. Приведенный ниже афоризм Чжуан-Цзы стоит многих томов рассуждений о понимании людьми друг друга: «Ловушка нужна для ловли зайцев. Поймав зайца, забывают про ловушку. Слова нужны, чтобы поймать мысли: когда мысль поймана, про слова забывают. Как бы мне найти человека, забывшего про слова, — и поговорить с ним!» В тренинговой группе, как правило, используется безоценочная обратная связь, то есть такое сообщение, исходящее от участников, которое отражает прежде всего чувства, переживаемые человеком при восприятии поведения другого. Например: «Когда я вижу, как ты обращаешься к Сергею, мне становится стыдно и обидно». Никаких «ярлыков» и никаких утверждений типа «Знаешь, Вова, ты человек недалекий» не допускается. Под обратной связью в общении понимается процесс и результат получения информации о состояниях партнера по общению и о его восприятии поведения субъекта. В широком смысле механизм обратной связи рассматривается как одна из важнейших особенностей функционирования психики. В узком смысле обратная связь обычно понимается как те сообщения, которые получает субъект от объекта (или другого субъекта), как ответ на его воздействия и которые используются субъектом для корректировки дальнейшего взаимодействия с этим объектом (субъектом). В тренинге под обратной связью имеют в виду механизм взаимопонимания, заключающийся в получении информации о том, какое воздействие он оказал на других и какое впечатление о нем сложилось у его партнеров по общению, и корректировке стратегии дальнейших коммуникаций.

Именно обратная связь выступает важнейшим механизмом формирования диспозиционных умений — способности занимать определенную диспозицию по отношению к ситуации, на основе имеющейся системы субъективных отношений. В реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь. Бывает, что мнений и суждений о себе и на работе, и дома человек наслушался уже в досталь. Но суждения эти, категоричные, явно оценочные, предвзятые, пристрастные, не могут быть приняты — срабатывает защитный психологический механизм отрицания. Случаются ситуации, когда в обыденной жизни человек просто не имеет возможности услышать хоть какое-то мнение о себе — нет рядом людей, которым

можно полностью довериться. Нет близких, способных на полную искренность. Да и небезопасно это — не всегда и близкие нас щадят. В тренинговой группе создается ситуация, позволяющая увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое. Каждый может выступить «зеркалом», дающим отражение. Наверное, среди этих «зеркал» есть и «кривые». Но возможность «смотреться» в целую галерею «живых зеркал» является, по-видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы, не достижимым никаким другим способом. В тренинговой группе могут быть высказаны разные мнения, и тут уж человек сам может решать, с какой обратной связью согласиться, а какую отвергнуть. Взаимодействие в группе в пространстве дискурса часто создает эмоциональное напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого. Создавая дополнительные трудности для тренера, психологическое напряжение в группе может (и должно) играть конструктивную роль, подпитывать энергетику групповых процессов. Задача тренера — не дать напряжению выйти из-под контроля и полностью разрушить отношения в группе. Продуктивные конфликты помогают прояснить отношения между людьми, научить их выражать подлинные чувства, способствуют нахождению неординарных способов взаимодействия, создают динамику группового развития.

### **3. Метод построения диспозиций.**

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

Все эти техники позволяют организовать разворачивание тренинговых событий в ситуации «здесь и теперь» в пространстве физической реальности того помещения (или помещений), где проводится тренинг.

Группа способна отразить общество в миниатюре, а значит, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм. По сути дела, в процессе реализации метода построения диспозиций в группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, а это дает участникам возможность увидеть и прожить в «концентрированном» виде такие события, сущность которых неочевидна в житейских ситуациях.

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

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

То, что сразу бросается в глаза даже самому неопытному участнику группы — родственная связь между многими тренинговыми процедурами и детскими играми. Их объединяет не только форма (инструкции тренера, правила, соревновательный характер, непредсказуемость итога, приоритет процесса над результатом и т.д.), но — что важнее — глубинный духовный смысл творческого проживания, порождающего новый опыт происходящего события.

Игра создает новую модель мира, приемлемую для ее участников. В рамках этой модели задается новая воображаемая ситуация, часто изменяется не только семантика привычных понятий и действий, но и их смыслы, «спрессовывается» время, до краев



наполняясь интеллектуальными и эмоциональными событиями. К особенностям игры относится также ее эвристичность, дух творчества, пронизывающий все разворачивающиеся действия. Ведь результат игры изначально предсказуем, имеет вероятностный характер, что и придает каждой игре привлекательную неповторимость знакомого по эмоциональному эффекту, но невозпроизводимого в точности события.

Чтобы возник и начал жить новый игровой мир, должны совпасть векторы устремлений, желаний, творческих возможностей играющих людей. На развитие мира игр действуют и другие факторы: владение игроками техникой игры, их понимание своего места в реальном и игровом мире, отношения окружающих к личности и к самой игре, культурная ситуация в целом, влияющая на положение игры и игровых сообществ.

Ни один из играющих не оспаривает права другого домыслить и разрешить возникшую игровую ситуацию тем или иным, пусть даже мало правдоподобным, способом, лишь бы происходящее не противоречило основным положениям и установкам игры.

Игра в психологическом тренинге выполняет две самые важные функции: диагностическую и развивающую.

Диагностическая функция игры определяется тем, что она обладает большей предсказательностью, прогностичностью, чем любая другая человеческая деятельность, во-первых, потому что человек ведет себя в игре «по максимуму» (физические силы, интеллект, творчество), во-вторых, игра сама по себе — особое «поле самовыражения», в котором человек наиболее естественен, искренен, открыт.

Развивающая функция ролевой игры определяется тем очевидным фактом, что значение игры для раскрытия сущностных сил человека переоценить попросту невозможно.

Недаром И. Хейзинга в своей знаменитой книге «*Homo ludens*» («Человек играющий») позволяет себе не скрывать пафос по поводу сакрального значения игры: «Бытие игры всякий час подтверждает, причем в самом высшем смысле, супралогический характер нашего положения во Вселенной... Мы играем, и мы знаем, что мы играем, значит, мы более чем просто разумные существа, ибо игра есть занятие вне разумное» (И. Хейзинга, 1992, с. 13).

Среди ролевых игр, относящихся к методу построения диспозиций, следует назвать игры-проживания, игры-драмы, творческие игры, спонтанно-импровизационные игры.

Понятия игр-проживаний и игр-драм были предложены коллективом специалистов под руководством М.Р. Битяновой.

По их мнению, игра-проживание позволяет создать условия для совместного и одновременно индивидуального, личного освоения некоторого придуманного пространства, построения в его рамках межличностных отношений, создания и осмысления ценностей личного существования в данной ситуации. Таким пространством может стать, например, необитаемый остров. Сущностью игры-драмы является погружение участников в ситуацию, в которой за коллизиями сюжета и изысками антуража возникает необходимость самоопределения каждого участника и совершение личного выбора. В результате такого выбора человек оказывается в ситуации символического проживания выбранного пути. Становятся очевидными все потери и обретения, все последствия выбора, за которые каждый должен нести полную ответственность. Иначе говоря, игра предоставляет возможность совершать игровые выборы, за которыми стоят выборы ценностно-смысловые, и осознавать систему своих жизненных ценностей.

Творческие игры связаны с необходимостью проявить креативность и находчивость, свои явные и скрытые потенциалы в ситуации, неожиданно предложенной тренером. Тренер, например, может попросить участников за двадцать минут поставить балет на определенную тему или спектакль по сказке, которую нужно тут же сочинить. Спонтанно-импровизационные игры схожи с предыдущим видом игр. Но в отличие от

творческих игр они проводятся без всякой предварительной подготовки и используются тогда, когда возникают неожиданные проблемы, требующие немедленного разрешения. Роли при этом могут не распределяться, а попросту захватываться.

Игры в рамках этого метода позволяют каждому участнику тренинга найти способ объединения эмоционального и рационального компонентов Я, примирить тенденцию Я к самоутверждению через расширение границ своего влияния и тенденцию следовать социальным ограничениям. Благодаря этому явлению в игре идет соотнесение Я и «других», намечается понимание зависимости от партнеров по игре. Ценность своего Я начинает сочетаться с ценностью «других».

### **& 2.3. Тренинговые методы работы с конструируемыми событиями.**

Термин «конструируемые события», по-видимому, не является особо удачным, однако он передает суть: речь идет о таких событиях, которые еще не произошли в жизни клиента. Но на тренинге не просто разрабатываются проекты этих событий, а осуществляется их своеобразная проекция из будущего. Эти события конструируются и... реализуются. К числу методов тренинга, нацеленных на конструирование событий, могут быть отнесены следующие:

*метод символического самовыражения* (активизация конструируемого события в психологическом пространстве);

*метод группового решения проблем* (активизация конструируемого события в пространстве дискурса);

*метод операционализации* (активизация конструируемого события в пространстве физической реальности).

Методы названной группы ориентированы на будущее. В ходе их использования тренер фактически помогает участникам группы создавать (разрабатывать, формировать) в психологическом пространстве, пространстве дискурса и в физическом пространстве инструментальную основу будущих событий и тех изменений, которые произойдут уже за рамками тренинга.

#### **1. Метод символического самовыражения**

Большое количество техник и упражнений, включающихся в поле этого метода, имеет такую сходную черту, как нацеленность на проектирование и моделирование в психологическом пространстве нового видения мира, видения самого себя и других. При этом важнейшей формой в этих техниках выступает символизация. Примерами реализации метода символического самовыражения являются медитации-визуализации, приемы активного воображения и техники имаготерапии и имагогики, проективные рисунки, написание сказок, многие упражнения нейролингвистического программирования, создание изделий из песка, глины, пластилина, бумаги или ткани, некоторые методики развития социальной перцепции и еще множество других. Особенностью всех этих техник является то, что они создают условия для проявления индивидуальной творческой активности участников в ситуации, когда никто кроме них до определенного момента (а такой момент может не наступить вовсе) не может воспринять продукт их творчества. Иными словами, актуализация будущего происходит только в психологическом пространстве. Если эти продукты (рисунки, сказки, поделки, образы, возникшие перед внутренним взором) будут вынесены на обсуждение группы или смоделированы в физическом пространстве, то это уж будет переходом в другую реальность и превращением в иной вид события, что потребует от тренера использования других методов.

Поиск адекватных современному уровню развития науки психологических технологий в рамках метода символического самовыражения ориентирует на

предпочтение такого материала, который оказался бы наиболее тесно связан с содержанием внутреннего мира, которое подлежит преобразованию в целях саморазвития.

Такую возможность изменения видения мира и самого себя предоставляет, например, использование средств сказкотерапии (или — говоря более широко — метафоротерапии). Для реализации приемов метафоризации и символизации внутреннего мира в тренинговой практике можно использовать качественно новые средства имагинативного (от *imago* — образ, представление) характера — специально создаваемые участниками сказки. Во-первых, сказка служит средством *встречи* ее слушателя или читателя с самим собой, потому что метафора, лежащая в основе сказки, выступала не только «волшебным зеркалом» реального мира, но — в первую очередь — его собственного, скрытого, еще не осознанного внутреннего мира. Об этом много писали К.Г. Юнг и его последователи. Во-вторых, все отдельные функции сказкотерапии в конечном итоге направлены к одной цели — помочь человеку развиваться наиболее оптимальным и естественным для него образом, реализуя свои возможности.

Мы уже говорили ранее о тех принципах, на которые опирается предлагаемая тренинговая методология. Одним из этих принципов и был принцип метафоризации. Реализуя свои скрытые до сего момента потенциалы в создании нового продукта, а значит, осуществляя творческий акт, участник группы (подросток ли, взрослый ли) не просто создает нечто субъективно новое — он конструирует событие, направленное в будущее. Он творит символ — тот знак, который позволяет ему расширить свои возможности по отношению к миру и ощутить свое единство с миром. Терапия творческим самовыражением (термин М.Е. Бурно), которая фактически происходит при реализации рассматриваемого тренингового метода, обладает колоссальными ресурсами для развития человека.

Очень ярко видна роль метафоризации в психической жизни человека, когда (при соблюдении необходимых мер психологической безопасности) в тренинге применяются приемы интерактивной работы в поле символических образов. Если говорить проще, то суть этой работы состоит в том, что участник группы дает волю своей фантазии, позволяя образам спонтанно возникать в его воображении, но это путешествие по своему имагомиру (миру воображения) он осуществляет направленно, в постоянном диалоге с ведущим, хорошо знающим правила взаимодействия с появляющимися образами. Влияние образов, возникающих в воображении человека, на его поведение, на его жизненные ситуации и обратное влияние особенностей жизни человека на спонтанно возникающие образы — тема чрезвычайно увлекательная, порождающая сама по себе массу образов и ассоциаций. Такая работа исходит из важнейшей идеи: имагомир, будучи относительно независимым от внешней реальности, всегда взаимосвязан с поведением и психофизиологическими параметрами человека (см. *Лебедев В.Б., Биньковская Н.В., 2002*). В основе технологии имаготерапии, которую, как представляется, следует рассматривать в рамках метода символического самовыражения, лежит еще несколько основополагающих идей:

Во-первых, воображение — это язык бессознательного, Через образы и символы неосознаваемая часть нас самих несет нашему Я чрезвычайно важную, но не всегда понятную информацию.

Во-вторых, воображение можно использовать для изменения психологического состояния человека, для разрешения его внутренних и внешних конфликтов и для преобразования его поведения.

В-третьих, направленное воображение — один из наиболее эффективных способов работы с сопротивлениями. Сопротивления участников могут возникать в области представлений, отношений, овладения навыками. И что удивительно: все эти типы сопротивлений могут быть достаточно легко преодолены при работе с воображением! Правда, лишь при отказе от попыток «сломить» сопротивление и способности вступить в диалог с самим собой.

В-четвертых, направленное воображение приносит максимальную пользу человеку в интерактивном режиме — режиме активного общения и взаимодействия с ведущим. Не удерживаемый ничем полет фантазии может оказаться довольно бессмысленным занятием, превращаясь в грезы наяву и «визуальный бред» (хотя порой и в этом случае обнаруживается некий полезный эффект). Однако, если, фантазируя, человек прислушивается к советам ведущего, отвечает на его вопросы и выполняет некоторые его просьбы, то результаты могут быть просто удивительными.

В-пятых, условием формирования новых образов и новых способов поведения (то есть конструирования событий) является мягкое снятие неадекватных стратегий в мире воображения.

В-шестых, в процессе реализации технологии интерактивного воображения должны быть интегрированы диссоциированные сущности, представленные в виде образов.

События, происходящие в нашем воображении, могут оказаться очень значимыми для нас в обычной реальности.

## **2. Метод группового решения проблем**

Метод группового решения проблем используется в тренинге чаще всего в форме групповой дискуссии, в процессе которой перед участниками ставится задача прийти к общему мнению по какому-то вопросу. Такая работа позволяет прояснить (возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. В тренинге метод группового решения проблем может быть использован как в целях предоставления возможности участникам увидеть поставленную проблему с разных сторон (это уточняет взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации от тренера и других членов группы) и определить возможные варианты ее решения, так и для овладения новыми умениями, необходимыми в дальнейшем — умениями эффективно воздействовать на людей и использовать законы риторики в ситуации публичного выступления, находить компромиссы в ситуации переговоров, быть убедительным и аргументировать свое мнение в ситуации спора и многими другими.

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

Поскольку декларируемая цель этого метода — нахождение общего решения и достижение согласия между участниками, то большинство конкретных вариантов этого метода тяготеет к типу императивных дискуссий. С другой стороны, организация продуктивного решения проблем участниками тренинга чаще всего связана с более или менее жесткой регламентацией процесса, что предполагает наличие алгоритма действий, этапности, функциональной структурированности группы и достаточно четких временных рамок. Опыт показывает, что излишне регламентированная дискуссия «засушивает» содержание обсуждения и сковывает инициативу участников, а нерегламентированная дискуссия сильнее включает эмоциональные процессы, но чаще «пробуксовывает» и распыляет усилия.

Одним из ярких примеров метода группового решения проблем в форме структурированной и регламентированной дискуссии является методика мозгового штурма.

Методика мозгового штурма, применяемая в рамках метода группового решения проблем, известна своей эффективностью. Автором этой формы стимулирования творческой активности является А. Осборн.

Согласно наиболее распространенной в настоящее время технологии мозгового штурма участникам предлагается в отведенное время высказать максимальное количество идей и предложений по решению поставленной педагогической, изобретательской, рационализаторской, инженерной или какой-либо другой задачи. Обычно рекомендуется проводить эту методику по подгруппам, в каждой из которых не должно быть более семи человек (существуют социально-психологические закономерности повышения риска распада группы из большого числа участников на отдельные подгруппы). При этом действуют четкие и ясные правила работы группы: приветствуется высказывание самых фантастических и сумасшедших идей; запрещается критика в любой форме; поощряется одобрение всех оригинальных идей; требуются доработка и развитие всех высказанных идей.

### 3. Метод операционализации

Группа дает возможность «репетиции поведения» в тех или иных ситуациях с тем, чтобы в дальнейшем перенести лучшие из найденных вариантов в свою реальную жизнь. В тренинговой группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров. Если за пределами тренинговой реальности подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного «психологического полигона», где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям — и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки. Таким образом, можно сказать, что метод операционализации — это система способов тренинговой работы, нацеленная на освоение, осмысление и решение так называемых инструментальных задач, связанных с построением реальной деятельности, достижением конкретных целей, структурированием будущих событий жизни участников.

Одним из ярких форм реализации этого метода являются операциональные игры, которые принципиально отличаются от игр диспозиционного толка. Дело в том, что если последние нацелены на организацию активности, проявляющейся в происходящих событиях и ведущей к изменениям, прежде всего в области отношений *через* взаимодействие с другими (то есть являются методом формирования диспозиционных умений), то операциональные игры определяются активностью, направленной на инструментальные изменения, определяющие разворачивание будущих событий — хотя опять же *через* взаимодействие с другими (иными словами, являются методом формирования технологических умений). К операциональным играм могут быть отнесены два типа игр: деловые и поступочные.

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

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

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

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

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

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

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

### Глава 3. Описание типов тренинговых групп и стратегий взаимодействия с ними.

#### & 3.1. Тренинговая группа «Черная дыра»

На этом уровне развития тренинговой группы основным является взаимодействие, при котором участники не выступают по отношению друг к другу как субъекты и не осознают себя и другого в качестве таковых. Этакое случайное объектное взаимодействие. Ситуация напоминает классическую — характерную для двухлетних детей, которые «играют рядом, но не вместе»: в случае же неожиданного пересечения (одна машинка встретилась на дороге с другой) такая встреча рассматривается обеими сторонами лишь как досадное препятствие. Развитие самосознания еще не достигло уровня, необходимого для полноценно-субъектного отношения даже к самому себе. Иначе говоря, каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни себе, ни партнеру, не способен рассматривать группу (и себя в ней) как целостность. А значит, нет и речи о совместности деятельности. Каждый из участников функционирует автономно, словно действуя в отдельной слабо структурированной и недостаточно осознаваемой реальности. Попытка войти в глубокий контакт с этой реальностью аналогична попаданию звездолета в «черную дыру» — ничего непонятно, и куда вынесет — предсказать невозможно. Поскольку уровень развития самосознания участников на этой стадии групповой динамики чрезвычайно низкий, его можно определить как *нулевой*, или *ситуативно-прагматический*. Указанный уровень самосознания вряд ли можно назвать личностным, настолько он привязан к ситуации, выполняя только служебную роль. Он дает возможность человеку лишь в минимальной степени адаптироваться к ситуации и регулировать свое поведение, опираясь исключительно на буквально понимаемые прагматические смыслы (типа: «Есть хочу, значит, надо где-то еду добыть. Есть не хочу, значит, можно пока так поваляться»). На этом уровне самосознание человека находится еще в зачаточном состоянии в силу отсутствия даже желания хоть немного в себе разобраться.

Конечно же, для взрослых людей такое взаимодействие является, по-видимому, крайне редким. Все-таки дееспособный взрослый, который не видит субъектности даже в самом себе — почти палеонтологическая редкость. Однако ситуация возможна, например, если вам «повезло» набрать группу педагогов из одних «бездумных исполнителей» распоряжений начальства. Вместе с тем в подростковой группе, увы, такую картину можно встретить.

**Возможные стратегии, технологии и приемы.** Важнейшая цель работы с такой группой — помощь участникам в раскрытии (на этом этапе «приоткрытии», если хотите) своей субъектности. Если говорить более конкретно, то необходимо вывести членов группы за пределы прагматических смыслов ситуации к более глубокому пониманию происходящего и самих себя. Как не раз упоминалось выше, любая цель в тренинговой работе может быть достигнута с помощью самых разнообразных стратегий. Для каждого типа группы их — как минимум — четыре: по числу важнейших критериев типологизации. На каждом этапе содержание деятельности по реализации тех же самых стратегий разное. Тренер может акцентироваться в первую очередь на одном из названных параметров с тем чтобы на основе изменений, произошедших именно в этой сфере, помочь участникам изменить остальные. Выбор «краеугольного камня» зависит от многих факторов: мастерства тренера, присущего ему стиля, степени «податливости» участников именно в этой области, настроения группы и т.д. При этом разделение стратегий достаточно условно: изменения происходят сразу во многих сферах даже в том случае, если «мишенью» работы выбрана только одна.

**Первая стратегия — «центрационная».** Речь идет о таком поведении тренера, которое направлено на преодоление ситуации «рассыпанности» центрации участников, ее более ясном оформлении. Исходя из логики развития группы, наиболее перспективной на

этом этапе видится работа по центрированию участников на самих себе. Здесь имеет смысл использовать технологию *«психологических автопортретов»*. Поскольку одна из важнейших трудностей участников в этой ситуации состоит в низком уровне самопонимания, предлагаются упражнения, развивающие способности оценивать Собственные личностные качества, мотивы поведения. Это могут быть самоописания, ответы на простейшие личностные тесты и т. п.

**Вторая стратегия — «познавательная».** Это такая стратегия, которая нацелена на оказание помощи участникам в осознании собственной целостности и группы как целостности. При переходе к следующему этапу далеко не всегда удастся добиться того, чтобы каждый участник ощущал себя частью единой группы. Здесь полезна технология *«вопросов на осознание»*. Тренер постоянно акцентирует внимание на причинах возникающих ситуаций и их возможных следствиях, спрашивая участников: «Почему ты это сделал? Что ты чувствовал, когда вступил в диалог с N.? Как ты считаешь, как могла бы развиваться ситуация дальше? К чему приведет твой поступок в будущем?».

**Третья стратегия — «отношенческая».** Тренер акцентируется на работе с отношениями между участниками и не способствует развитию позитивного самоотношения каждого. Могут быть использованы упомянутые выше технологии *«психологических автопортретов»* и *«вопросов на осознание»*, но большее внимание уделяется аффективным аспектам, переживаниям, осознанию своих чувств в отношении других и себя.

**Четвертая стратегия — «преобразовательная».** Основная работа сосредоточена в области выработки умений целеполагания. эффективны технологии *«игр-выборов»*. Участникам предлагаются специальные игры, сконструированные по принципу разветвляющихся алгоритмов. Выбор поведения, сделанный участником в некоторой игровой ситуации, ведет к определенным последствиям, с которыми ему придется считаться. Другой выбор определяет и совсем другие возможности. Таким образом, члены группы учатся предвидеть и осознать отсроченные результаты своих действий.

Игрой, использующей выборы и элементы драмы, является большая игра *«Необитаемый остров: очередное путешествие»*. Разбившись на две-три подгруппы, участники придумывают, а затем описывают остров, на который они попали после кораблекрушения. Их фантазии ничем не ограничиваются. Однако после этого тренер с учетом идей игроков предлагает им разнообразные ситуации (обнаружение среди обломков яхты плотницких инструментов, с помощью которых можно построить плот, появление на острове водного мотоцикла, нападение пиратов или каннибалов, извержение вулкана, блуждания в пещерных лабиринтах и т.п.). Иногда ситуации предполагают очевидные альтернативные выборы. Иногда — множество возможностей.

В зависимости от принятых решений на каждом острове разворачивается своя сюжетная линия. Участники таким образом могут сравнить разнообразные возможности, увидеть, какие последствия они получили бы в случае другого выбора и научиться нести ответственность за совершенные действия.

### **& 3.2. Тренинговая группа «Скопление астероидов».**

На этом уровне между участниками группы возникает взаимодействие, при котором другой выступает для каждого участника как объект, обладающий специфическими особенностями, — как находящийся рядом астероид, мешающий «моему!» нормальному полету.

При этом каждый из участников себя рассматривает как субъекта, присваивая ценность себе, но не видит ее в партнере. Такое взаимодействие уж точно не является редкостью и, к сожалению, не только в обычных житейских ситуациях целенаправленного манипулирования другим, но и в ситуациях профессионального психологического взаимодействия.



Порой и сам психолог-тренер, даже не отдавая себе отчета, **воздействует** на ничего не подозревающего клиента, добиваясь **собственных** целей, а отнюдь не целей клиента. Иногда подобная позиция откровенно провозглашается: «Я с ним поработаю, подкорректирую — человеком станет!». Проявления субъектности связаны с концентрацией на себе и направлены на использование других людей в собственных целях.

При этом эгоистичность не означает способности рассматривать свое Я как целостность, как единую систему. Довольно часто концентрация на себе как раз и становится помехой к адекватному восприятию себя и пониманию своей системной организации. Вместе с тем субъекты уже выделяют свою общность как целостность в противопоставлении к «Они». Так, наверное, могли бы астероиды — будь они разумными — с недоверием и опаской взирать из своего скопления на приближающуюся туманность.

Можно провести и другую аналогию: такая тренинговая группа напоминает баллон, наполненный инертным газом. Отдельные молекулы этого газа, представляющие собой одноатомные структуры, хаотично движутся внутри замкнутого пространства по собственным траекториям. Иногда они сталкиваются с другими, иногда проносятся мимо. «Мы почитаем всех нулями, а единицами себя...». Эти атомы вместе лишь потому, что они замкнуты внутри баллона. Их взаимодействия — в силу нахождения в одном ограниченном пространстве неизбежны, однако отношения строятся по типу «субъект-объект» с каждой стороны. В отличие от предыдущего типа такое взаимодействие не является очень уж редким явлением.

Если субъект еще в какой-то мере способен осознавать себя в когнитивном аспекте (познавать себя, но редко понимать), то его Я-отношение обнаруживает явную деформацию в силу резко завышенной или резко заниженной самооценки. На этом уровне человек строит отношения с другими по типу «субъект-объект», стремясь манипулировать ими, использовать их в своих целях.

Это уровень первичной субъектности, то есть субъектности, находящейся на стадии формирования. В этих случаях зарождающееся творческое начало извращено, поскольку направлено исключительно *на благо себе*, а не на *творчество самого себя*, и на поверку оказывается не более чем эгоцентризмом. Разумеется, подобный подход к задаче самоосуществления, самореализации является в конечном итоге тупиковым.

Лингвистический анализ позволяет признать подходящим для обозначения подобной общности название «атомарный коллективный субъект» (в связи со сходством происходящих в группе процессов с броуновским движением атомов). Этот и следующий тип общности в силу присущих им признаков уже могут быть отнесены к категории коллективного субъекта.

Тип тренинговой группы «Скопление астероидов» связан с появлением у участников более высокого, чем в предыдущем случае, уровня развития самосознания. Если тот можно считать нулевым, то на этой стадии уровень самосознания определяется как первый. Первый уровень самосознания субъекта — эгоцентрический, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т.п.

Другие люди — участники группы с этих позиций рассматриваются либо как препятствующие самопредъявлению («плохие»), либо как индифферентные («не мешающие мне»), либо как выгодные мне, удобные для меня («хорошие»). Разумеется, подобный подход к задаче самоосуществления, самореализации является в конечном итоге тупиковым. Такой участник группы не может вырваться за пределы эгоцентрического уровня личностно-смысловой сферы, за пределы низкого уровня самосознания. Удовлетворенность собой и своей деятельностью достигает максимального значения и превращается в маховик, разрушающий систему саморегуляции, что ведет к еще большим деформациям самосознания.

Образно говоря, «астероид» толкает своих соседей, пытаясь покинуть «толпу», которая, как он полагает, сковывает его индивидуальность. Но печальна бывает судьба такого «астероида»: в одиночку он не способен противостоять силе гравитации и

вскорости окажется притянут к поверхности какой-нибудь планеты или сгорит в «топке» ближайшей звезды.

В случае авторитетности тренера на этом уровне развития группы для многих участников характерно стремление «выделиться» на фоне других, заслужить его внимание и похвалу, за счет чего происходит их самоутверждение. Но и тут даже тренер оказывается всего лишь объектом или средством, с помощью которого участники добиваются не целей развития, а подкрепления своей неадекватной самооценки. Достаточно часто люди, находящиеся на этом уровне развития самосознания, упиваются властью — даже самой минимальной и возможностью манипулировать другими. Эгоцентризм участников группы очень опасен и становится серьезным барьером в развитии субъектности. Чрезвычайные обстоятельства, сильные переживания могут способствовать более глубокому осознанию участниками группы себя и своих поступков, а значит, помочь им встать на путь развития самосознания и перейти на более высокий уровень.

Эффективно действующий тренер, по сути, ориентирует участников на необходимость развития самосознания, что и определяет во многом успешность тренинга. Самосознание субъекта можно определить как процесс и результат развертывания системы представлений субъекта о самом себе, осознание и понимание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценку этих качеств, отношение к ним и в целом к самому себе, а также регуляцию себя в деятельности.

На рассматриваемом уровне представления о себе не вполне адекватны (субъект приписывает себе положительные качества, которыми он реально не обладает), самооценка является завышенной, само-отношение сверхпозитивно (он относится к себе с чувством восхищения, а к другим — с чувством превосходства и презрения), а саморегуляция — поскольку определяется образом Я и самоотношением — в силу их неадекватности также не может быть оптимальной. Иными словами, субъект организует свою деятельность, соотносясь с ошибочными ориентирами; следовательно, результаты этой деятельности не могут оказаться достойными и соответствующими целям развития субъектности. Таким образом, необходимым является изменение самосознания.

**Возможные стратегии, технологии и приемы.** Совершенно очевидно, что важнейшей целью при работе с группой этого уровня становится создание в процессе тренинга таких ситуаций, которые заставили бы участников выйти за пределы эгоистической позиции. Это станет возможным, если указанная позиция окажется неконструктивной, не дающей позитивных результатов. Для достижения указанной цели тренер может использовать самые разнообразные стратегии, связанные с описанными реальностями, познания, отношения и преобразования, помогая участникам научиться строить свой экологический мир без ущерба для окружающих. Фактически тренинговая работа здесь выходит в область нравственных категорий, задаваемых этическими максимами, без принятия которых невозможно развитие.

**Первая стратегия — «центрационная».** Суть стратегии на этом этапе — помощь участникам в преодолении «замкнутой» (эгоистической) центрации. Для этого хорошо подходят технологии «игр-альтернатив». Эти чрезвычайно интересные игры из обихода тех средств, которые используют психологи для развития умений понимать друг друга, эффективно взаимодействовать, сделать шаг навстречу партнеру. Они обладают, кроме того, еще и мощным дидактическим потенциалом, что позволяет рассматривать их как полигон для испытания нравственных установок и способности к прорыву на более высокий уровень самосознания. Широко известен один из вариантов игр такого типа под названием «Дилемма узника». В конечном итоге они приводят к прочувствованному пониманию достаточно тривиальной истины: кроме игры **против** кого-то, когда мой выигрыш — это обязательно проигрыш другого, есть ситуации, когда выиграть можно только **вместе**. Даже в бизнесе, где, казалось бы, царит «закон джунглей», можно добиться большего, выбирая стратегию на **общий** выигрыш.

**Вторая стратегия — «познавательная».** Ее содержательное наполнение связано с достижением сплоченности группы и осознания каждым участником своего единства с группой. Здесь работают технологии *«решения общей задачи»*: игры на преодоление препятствий, соревнования с «внешним соперником», дискуссии по проблемным ситуациям и т.д.

**Третья стратегия — «отношенческая».** Основная цель — развитие умений видеть ценность в партнере. Полезны технологии *«игр-альтернатив»* и *«вопросов на осознание»*. В последнем случае тренер задает участникам вопросы, направленные на выяснение их мнений о мыслях и чувствах партнеров по взаимодействию. Вопросы могут быть, например, такими: «Как ты думаешь, что подумал N., когда ты поступил с ним так? Какие переживания у него возникли? По каким признакам ты это понял? Соответствовали ли твои поступки его ожиданиям?».

**Четвертая стратегия — «преобразовательная».** Тренер работает на формирование навыков совместной деятельности. Следует обратить внимание, что основной целью в рамках этой стратегии должно стать не обучение навыкам манипулирования в общении (порой в тренингах делового взаимодействия это бывает именно так), а развитие умений вчувствоваться в партнера, сопереживать ему, видеть в нем субъектную ценность. Используются технологии социально-психологического тренинга.

### **& 3.3. Тренинговая группа «Звездная система».**

Этот тип (уровень) тренинговой группы отличается от предыдущих весьма значительно. Одним из самых важных отличий является проявление такого взаимодействия, при котором каждый участник группы как субъект отражает и себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в другом. Это тип взаимодействия, к которому неустанно призывают гуманистическая психология, педагогика сотрудничества и что является идеалом развивающего образования. При таком варианте взаимосвязь симметрична и носит характер подлинного субъект-субъектного взаимодействия.

В названии этого типа тренинговой группы отражены самые важные его черты. Во-первых, «звездность», яркость, нестандартность, личностная выразительность каждого из участников, а во-вторых, системный характер организации и существования тренинговой группы. Это уже не диффузность и невнятность «Черной дыры», не автономность и эгоцентризм членов «Скопления астероидов». В случае «Звездной системы» наблюдается сложная и динамичная групповая структура, подчиняющаяся правилам разумного взаимодействия, нацеленного на достижение общей цели.

Многие социальные психологи считают подобный уровень развития группы самым высоким — как же, ведь достигнуто субъект-субъектное взаимодействие между участниками! Но, думается, это не так. У таких групп есть свои ограничивающие черты, не позволяющие считать такую группу идеалом, а взаимодействие между людьми в них крепко-накрепко связано с осуществлением общего дела. То есть для человека другие участники важны не сами по себе, а только в связи с осуществлением совместной деятельности.

Кроме того, на этом уровне исходным моментом является восприятие своей группы как лучшей в каких-то (или во всех) отношениях по сравнению с другими группами. Пребывание в общности, которую можно назвать «Звездной системой», рассматривается ее членами как выгодное, удобное, престижное и т.п. По аналогии со сходным уровнем развития субъекта можно назвать этот уровень развития общности уровнем первичной субъектности, то есть субъектности, находящейся на стадии формирования. А ведь субъект-субъектное взаимодействие, очевидно, не является однородным процессом, имеющим качественно единообразный характер. Логический анализ позволяет выделить

на этом уровне два типа взаимодействия, имеющих специфические особенности. Первый уровень описывается интеграцией субъектов, межличностные отношения которых опосредованы задачами и целями совместной лично значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности (А.В. Петровский). В этом случае задачи и цели совместной деятельности выступают в качестве опосредствующих для придания ценности каждому участнику. Такое взаимодействие может быть названо деятельностно-ценностным. Оно описывает систему взаимосвязей в группах высокого уровня развития, не являющихся, однако, полисубъектами. Для иллюстрации сравним две ситуации. Компаньоны-бизнесмены затеяли совместный проект — закупку нового оборудования для кондитерских фабрик и реализацию его в России. Они постоянно взаимодействуют, учитывают мнение друг друга, советуются. Однако партнер каждому важен только в связи с общим делом. По завершении проекта они становятся друг другу неинтересны (по крайней мере, до следующего проекта). И другая ситуация. Говорят, во время Отечественной войны в осажденном Ленинграде жили два священника. Каждый день в лютый мороз они ходили пешком через весь обстреливаемый город по очереди в гости друг к другу, чтобы вместе... помолчать. Для отражения субъектности, оказывается, бывают и слова не нужны... Это такой уровень взаимодействия, который в «Звездной системе» недостижим. Для «Звездной системы» характерна центрация на себе. Она движется по своей орбите и ревниво наблюдает за движениями других систем «социальной Галактики».

Если же возникает необходимость построения связей с другими общностями, то тяготение к внутренней гармонии и определенной закрытости приводит к тенденции рассматривать их в качестве объектов- конкурентов, которых нужно в чем-то превзойти, победить, подчинить или даже разрушить. При этом осознаваемой (а иногда и неосознаваемой) задачей и тренера, и участников тренинга становится добиться соответствия параметров группы некоторым нормам, якобы характеризующим «хорошую общность». Ориентация на сложившиеся в профессиональной среде стереотипы в представлениях о «хорошей тренинговой группе» тормозит развитие творческого начала, без которого немислимо развитие подлинной полисубъектности.

В тренинговой группе, относимой к уровню «Звездная система», типичным для участников является стереотипно-зависимый уровень развития самосознания. Его особенностью является то, что жизнедеятельность человека определяется его близким окружением, группой, С которой он либо себя отождествляет, либо ставит выше себя в своих интересах и устремлениях. Если на предыдущем уровне другой человек выступает как вещь, как средство достижения эгоцентрических целей, то на стереотипно- зависимом уровне другие люди делятся на круг «своих», обладающих самооценностью, и «чужих», ее лишенных. Следствием отождествления себя с группой для человека, по нашему мнению, становится утеря творческого начала и неизбежное возникновение зависимости ценностных ориентаций группы. Этот уровень еще нельзя считать полисубъектным, поскольку другие общности рассматриваются как лишенные субъектной целостности и воспринимаются как объекты. Это легко наблюдать в ситуации, когда, скажем, два тренинга идут параллельно. Теплота и близость отношений в группе не отменяют, а наоборот — часто только способствуют усилению противопоставления «Мы» и «Они»: «да что там у вас! Вот в нашей группе...»

Эта особенность, характеризуемая как групповая (корпоративная), закрытость, как раз и позволила назвать такую группу «Звездной системой» и отнюдь не считать ее вершиной социальных взаимодействий. Очевидно, существуют подтипы этого типа, описываемые в социальной психологии как группы разного уровня развития, члены которых в той или иной степени объединены совместной деятельностью. Каждый участник тренинговой группы занимает позицию заинтересованности в совместности: другой для него важен не сам по себе, а в связи с тем, что они делают вместе. Например, взаимодействие в тренинге может быть опосредовано задачей совместной отработки

участникам необходимых действий для формирования определенных навыков. При этом группа может быть очень сплоченной и каждый ее член может хорошо осознавать общие цели и подчиняться групповым правилам. В подобной тренинговой группе становится очень ярко выраженным феномен «Мы». Характерным является подчеркивание участниками «удивительности» возникших взаимоотношений, чудесности обстановки, превосходства этой группы перед всеми известными. Однако сплоченность группы и отождествление ее членами себя с группой вовсе не говорит о глубоком групповом самознании. По-видимому, у членов тренинговой группы может возникать мифическое, имеющее мало общего с реальностью, а иногда попросту ошибочное представление об общности, которую они образуют. Иногда это происходит и у психолога-тренера он порой заблуждается в своих представлениях об общности, образуемой участниками тренинга, не менее, а иногда и более самих участников. Тогда возникает идеализирование группы, восторженное мнение о групповой динамике, потеря бдительности и внимания к мелочам. И вот тут-то — бац! — как нежданное извержение вулкана могут заявить о себе кризис группы, развал взаимодействия и агрессивные проявления. Особенно если группа столкнется с серьезными препятствиями в своем развитии и (или) будет потеряна цель совместной деятельности, объединявшей до того участников.

**Возможные стратегии, технологии и приемы.** Основные усилия тренера на этом этапе (при указанном уровне развития группы) должны быть направлены на оказание помощи каждому участнику в «расширении» субъектности за пределы тренинговой группы. Высшей целью на этом уровне уже, может выступать способность Встречи Субъекта с Миром, то есть достижение ситуации, когда каждый участник тренинга будет обладать всеми возможностями для построения собственного экологического мира не только в «оранжерейных условиях» тренинговой группы, но и в своей жизни в целом. Фактически продвижение группы по этому пути ведет к естественному завершению ее функционирования как искусственного конгломерата отдельных субъектов и превращению ее в духовную общность нацеленных на саморазвитие и контакты с миром людей. Достижение высшего уровня группового развития означает способность каждого участника эффективно и самостоятельно решать проблемы, с которыми ему придется столкнуться в будущем, на основе опыта, приобретенного на тренинге.

**Первая стратегия — «центрационная».** В рамках этой стратегии тренер помогает участникам выйти за пределы «шаблонной» центрации и превратить ее в «объединяющую». Целесообразно использование «технологии взаимопонимания». Имеются в виду системы специальных упражнений, нацеленных на развитие умений открытого и предельно искреннего, принимающего взаимодействия, способностей к позитивному отношению к миру, к другим людям, развитие готовности к диалогу в самых разнообразных ситуациях.

**Вторая стратегия — «познавательная».** Осуществляется работа по расширению пределов познания мира и себя, для чего могут быть привлечены (при соблюдении всех необходимых требований!) некоторые модификации духовных практик, например технологии «медитаций-визуализаций». Задачами здесь становятся расширение самосознания, личностная трансценденция, подключение неосознаваемых ресурсов. Участники обучаются не только эффективной саморегуляции, но и умениям использовать ресурсы измененных состояний сознания.

**Третья стратегия — «отношенческая».** Реализация этой стратегии определяется задачей развития творческого отношения участников тренинга к миру. Для этого нужны «технологии креативности». В рамках этих технологий особенно активно используются различные методы метафоризации, психодраматические и арттерапевтические методы, способствующие проявлению творческих потенциалов участников.

**Четвертая стратегия — «преобразовательная».** Важнейшая цель — преодолеть «оранжерейный эффект» группы и проверить готовность участников к самостоятельному Построению экологического мира. Можно применять технологии «домашних заданий»:

тренер поручает участникам использовать полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях их реальной жизни в промежутках между тренинговыми занятиями; на последующих встречах разбираются успехи и неудачи такой «экспансии в обыденность».

### **& 3.4. Тренинговая группа «Галактический совет»**

При анализе предыдущего типа тренинговой группы («Звездная система») был рассмотрен первый тип субъект-субъектного взаимодействия. Хотя деятельно-ценностное взаимодействие участников группы «Звездная система» характеризуется наличием субъект-субъектных отношений в общности, ее члены вступают в эти отношения лишь постольку, поскольку они продиктованы совместной деятельностью. Здесь проявляется способность к рассмотрению себя и общности как целостных систем. Но этот уровень еще нельзя считать полисубъектным, поскольку другие общности рассматриваются как лишенные субъектной целостности и отражаются как объекты. Второй уровень взаимодействия и является в нашей терминологии полисубъектным. Это тот уровень, когда каждый участник взаимодействия «возвращает» другому его отраженную субъектность (В.А. Петровский) и получает возможность на новом витке взаимодействия выступить как субъект по отношению к собственной субъектности (в ее отраженной форме). Феномен отраженной субъектности, описанный В.А. Петровским и определяемый им в общем плане как форма идеальной представленности и продолженности одного человека в другом, является одним из свойств полисубъекта — на следующем уровне развития группы. Это становится возможным именно в группе, которую можно образно назвать «Галактический совет». Отличительной чертой этого типа тренинговой группы является способность к построению не только внутригрупповых субъект-субъектных отношений, но и межгрупповых. Иными словами, члены «Галактического совета» образуют сообщество людей, готовых к искренним и открытым контактам со всеми, кто выразит желание этого. Аналогия с фантастическим «объединением представителей разумных рас», живущих в разных концах необъятного космоса, позволяет понять сущность возникающего взаимодействия: не бессмысленно-беспощадные космические войны, а принятие как самоценностей любых носителей разума, даже в случае невозможности построить совместную деятельность. Психолог здесь занимает «понимающую» позицию. Свойство полисубъектности может возникать во взаимодействии психолога и индивидуального клиента или психолога и тренинговой группы (следует заметить, что такие «психологические прорывы» в диадах можно наблюдать уже на предыдущем уровне развития группы). Поскольку на этом уровне участники тренинга придают самоценность себе и другим независимо от задач и целей совместной деятельности, то в указанной ситуации можно говорить о доминировании не деятельности, а общения. Тогда развивающим, психотерапевтическим становится само взаимодействие как акт встречи, а не совместная деятельность. Разумеется, деятельность в этом случае не исключается. Просто она становится средством глубокого контакта, фоном, на котором возникает особая психологическая ментальность — полисубъект. Это может произойти, пожалуй, скорее на тренинге личностного роста, чем на тренинге навыков, но в большей степени зависит не от формы взаимодействия, а от желания и способности партнеров (психолога и группы) предъявить свою подлинную субъектность.

Группа указанного уровня развития, конечно же, является сплоченной. Ее члены хорошо осознают, что скрывается за коротким словом «Мы», каким смыслом оно наполняется. При этом презентуемое Мы не рассматривается как единственно правильное или лучшее. Подразумевается естественность и необходимость различий полисубъектов без потери ими самоценности. Полисубъектное взаимодействие характеризуется здесь опорой на субъект-субъектные отношения в ситуации создания связей с другими полисубъектами и общностями иных типов. Субъекты, входящие в

группу такого типа, оказываются способны рассматривать как субъектную целостность и себя, и свою общность, и другие общности.

На этом уровне осознание полисубъектом самого себя основывается на более объективных моментах, связанных с анализом членами общности реальных действий, осуществленных общностью как целым. Кроме того, субъекты, входящие в тренинговую группу — полисубъект, с достаточно высокой степенью адекватности способны отразить систему взаимоотношений, складывающихся между компонентами системы полисубъект.

Высшая ступень этого типа связана с превращением тренинговой группы в духовно-развитую общность, отражающую высшие возможности понимания людьми друг друга. Джек Морено называл нечто подобное *теле*. Под этим термином имелся в виду многосторонний модус человеческих отношений, встреча двух или нескольких людей, взаимовчувствование, взаимопроникновение, одновременное преодоление разделяющих психологических пространств. При этом теле предполагает адекватное видение другого: оно может приводить к взаимному притяжению, но и к расставанию в случае видения несовместимости.

Содержание взаимодействия на этом уровне определяется особой духовной близостью между субъектами — когда взаимоотношения креативны. Такой полисубъект не является замкнутой системой напротив — возможности его расширения практически безграничны. Субъекты, вступающие в такое взаимодействие, способны к рассмотрению целостности как субъекта не только себя, своей и других общностей, но и мира, способны к ощущению подлинного целостного единства себя и мира. Тренинговая группа выступает в качестве развивающейся общности, в которой развитие каждого субъекта опосредуется совместной творческой деятельностью и общением и включено в единый процесс развития целостного полисубъекта. При этом можно предположить, что полисубъект развивается только тогда, когда процесс саморазвития становится естественным для всех компонентов полисубъекта, и что базовым условием развития полисубъекта (по аналогии с субъектом) является повышение уровня самосознания входящих в него субъектов. Траектория развития самосознания субъектов в полисубъектном взаимодействии — через выделение себя, через возникновение чувства Мы во взаимосвязи с чувством Я и становление на этой основе образа Мы полисубъекта и образа Я каждого субъекта в связи с Мы происходит централизация разных отношений полисубъекта, рефлексия себя каждым субъектом в процессе взаимодействия с другими субъектами.

Для участников этот уровень характеризуется гармоничным развитием всех структур самосознания. Благодаря глубокому осознанию просоциальных, общечеловеческих смыслов своей деятельности каждый из участников строит систему отношений с другими, основанную на принятии их как самоценностей (и подобное отношение складывается у него к себе), проявляет себя как творческая личность (и осознает себя таковой), организует систему деятельности, направленную на совместное развитие уникальной сущности себя с другими.

## Глава 4. Девятишаговая модель подготовки к тренингу эмоциональной устойчивости.

### & 4.1. Шаги с первого по третий: определение темы, цели тренинга, состава тренинговой группы.

**Шаг первый.** Определение темы и цели тренинга как образа будущего результата. Тема эмоциональности заявлена не случайно. Вся система высшего образования переживает нелегкий период реформ, перехода на двухуровневую систему обучения. Перегрузки испытывают как студенты, так и преподаватели, сотрудники вузов. Эмоциональная сфера человека выступает в роли фильтра, способного задержать поток негативных эмоций, вызванных обстоятельствами жизнедеятельности. Для поддержания психологического здоровья студентов, сотрудников, преподавателей возникла идея разработки комплекса мер психопрофилактического характера, среди которых значатся эмоциональные тренинги.

Эмоциональный ресурс сегодня признан значимым для поддержания жизненного тонуса, достижений в учебной и профессиональной деятельности. Начиная с середины 90-х годов прошлого столетия эта тема широко исследуется и развивается. Благодаря оптимистичности выводов о возможностях наращивания эмоциональных возможностей человека в любом возрасте, интерес к данной тематике постоянен. Хотя область эмоций отнюдь не всегда находила так много соратников: по причине трудности изучения, из-за многозначности понимания данный аспект деятельности человеческой психики зачастую оставался за бортом серьезных научных исследований.

Образовательная среда – специфическая сфера деятельности человека, задействует весь резерв профессиональных и личностных возможностей человека, особенно в периоды сессий и вступительных экзаменов. В связи с этим цели были определены в соответствии с особенностями деятельности потенциальных участников тренингов эмоциональной устойчивости.

На протяжении всей жизни человеку приходится решать не только мыслительные задачи, но и те, которые связаны с собственными чувствами и с чувствами других людей. Многие исследователи признают эмоциональную компетентность необходимым условием успешной деятельности и руководства.

Эмоциональная компетентность основана на эмоциональном интеллекте (EQ), включающем такие составляющие, как: 1 - познание самого себя или самопонимание и адекватная самооценка; 2 – самоконтроль или саморегулирование; 3 – самомотивация; 4 – сочувствие, эмпатия или понимание чувств других людей; 5 – эффективные взаимоотношения, контактность или социальные навыки. Любой из перечисленных компонентов поддается тренировке, на них можно воздействовать как в детстве, так и в зрелом возрасте.

Эмоциональная компетентность сегодня является важнейшим показателем общей и профессиональной успешности. Сменив на своем историческом пути несколько названий («эмоциональная интеллигентность», «эмоциональный интеллект», «социальный интеллект», «эмоциональная и социальная компетентность»), эмоциональная составляющая заняла прочное положение в ряду общих (универсальных) и специальных компетенций. Не смотря на меняющееся название, содержание всегда отражало наличие определенных качеств и способностей, связанных с самопониманием внутренних переживаний и чувств, а также эмоциональных состояний других людей; способность управлять своим поведением и взаимоотношениями в обществе.

Учебная и профессиональная деятельность проходит в ситуации общения и взаимодействия с окружающими людьми, поэтому как будущему, так и состоявшемуся специалисту необходимо отслеживать качество установленных контактов, анализировать особенности взаимоотношений и делать выводы для совершенствования



коммуникативных навыков и обогащения социального опыта. Такого рода процессы наиболее глубоко и полно проходят на базе развитых качеств личности, связанных с эмоциональной компетентностью. К таковым относятся, например, осознание и правильная оценка своего эмоционального состояния, состояния партнера по общению, психологического климата группы; организация собственной деятельности и деятельности группы с учетом эмоциональных оценок; регуляция и влияние собственного эмоционального настроения, состояния собеседника и профессиональной группы.

Кроме того, высокий уровень эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности выявляется, как правило у успешных лидеров, эффективных руководителей. Таким образом, описываемые компетенции служат инструментом для улучшения управленческих способностей.

Развитие эмоциональной компетентности и эмоциональной устойчивости тесно связано с конкурентоспособностью человека, выступает как характеристика качества, свидетельствует о профессионализме и является важным критерием отбора на рынке труда.

Цель тренингов – дать развернутое представление о существующих способах развития эмоциональной устойчивости, определяющей личную и профессиональную успешность человека.

#### **Цель тренингов:**

- Сформировать целостное представление о месте и роли эмоциональной сферы в процессе саморазвития, самореализации и самоактуализации.
- Освоить методики исследования эмоциональности.
- Разобраться в особенностях эмоционального взаимодействия с окружающими и с самим собой.
- Освоить способы развития эмоциональной устойчивости.

#### **В результате участия в тренингах участники имеют возможность:**

##### ***Знать:***

- Основы функционирования эмоциональной сферы личности человека;
- Внутриличные и межличностные составляющие эмоциональной компетентности
- Специфику влияния эмоций на здоровье человека;
- Природу воздействия эмоций на здоровье;
- Особенности проявления своих и чужих эмоций;
- Основные способы развития эмоциональной устойчивости.

##### ***Уметь:***

- применять современные методы диагностики эмоциональной сферы;
- выявлять текущее эмоциональное состояние;
- определять эмоциональные особенности партнера по общению и использовать полученную информацию в процессе взаимодействия;
- использовать методы управления взаимодействием на основе эмоциональной компетентности;
- разрабатывать стратегии конструктивного эмоционального реагирования;
- осуществлять коррекцию своего эмоционального состояния.

##### ***Владеть навыками:***

- применения психологического инструментария для повышения эмоциональной грамотности;

- анализа сложившейся стрессогенной ситуации;
- применения технологий эмоциональной саморегуляции;
- приемами эмоциональной саморегуляции.

В работе представлены различные методики, позволяющие выявлять и развивать группы эмоциональных компетенций, предложены рекомендации и разработаны тренинги, серии упражнений и заданий, повышающих эмоциональную устойчивость.

Практика применения различных, отдельно взятых психотехнических упражнений, направленных на развитие эмоциональной саморегуляции, показала, что наибольшей популярностью среди участников таких занятий пользуются эффективные, но общедоступные

**Шаг второй.** Определение состава тренинговой группы.

Психолого-педагогический центр МГСУ располагает отдельным помещением, оборудованным специально для проведения эмоциональных тренингов. Площадь помещения рассчитана на небольшую группу до 15 человек, включая тренера. Изначально не вводилось практически никаких ограничений относительно состава тренинговой группы. Общая канва тренингов задумывалась как универсальная основа для проведения занятий с любыми возрастными группами: от абитуриентов до опытных сотрудников и преподавателей.

**Шаг третий.** Определение временных ресурсов.

Планирование времени проведения каждого отдельного тренингового занятия или многодневного тренинга осуществлялось с опорой на учебное расписание и требования санитарно-гигиенических правил чередования нагрузок и отдыха, перерывов на обед, периодов каникул и сессий. Все это учитывалось и отрабатывалась готовность работать не по стационарному расписанию, а пластично, по мере накопления участников для очередной тренинговой группы.

На каждое занятие отводилось около двух астрономических часов, в связи с ограниченностью временного ресурса.

В течение этого времени

- осуществлялась подготовка в виде упражнения на вхождение в тренинг,
- знакомство,
- формулировка целей посещения тренинга,
- самодиагностика,
- мини-лекция,
- конкретная техника эмоциональной саморегуляции: объяснение, тренировка,
- обмен впечатлениями,
- самодиагностика,
- рефлексивный отчет, завершение тренинга.

Возможности Психолого-педагогического центра МГСУ позволяют сочетать несколько способов воздействия на эмоциональный фон посетителей центра. Так, некоторые программы включали в себя продолжение в виде посещения сенсорной комнаты, где также осуществляется психологическая разгрузка благодаря механическому массажу ( в комнате установлены массажные кресла), музыкальному, цветовому и световому оборудованию.

Нужно сразу спланировать, сколько всего будет проведено тренинговых занятий. Как часто будут проходить встречи? Сколько времени будет длиться каждое занятие? Возможна ли протяженность тренинга несколько месяцев? Следует определиться с темном тренинговых занятий и выбрать, что является в данном случае оптимальным: «марафонный» стиль или короткие встречи в течение длительного времени.

## **& 4.2. Шаги с четвертого по шестой: формулировка проблем, задач и подбор соответствующих техник.**

### **Шаг четвертый.** Формулировка проблем.

В процессе тренинга решается ряд проблем. Что такое проблема? Это вопрос, на который в данный момент не существует однозначного света. Следовательно, и формулировать проблемы нужно в вопросительной форме, например, так:

1. Что нужно сделать, чтобы развить эмоциональную устойчивость?
2. Как снизить уровень эмоционального выгорания?
3. Каким образом повысить эмоциональную компетентность абитуриентов, студентов, преподавателей, сотрудников МГСУ? Такие вопросы будут выглядеть более конкретно, если их перефразировать, в зависимости от возраста участников. Что нужно сделать, чтобы развить эмоциональную устойчивость педагога (студента, абитуриента, сотрудника вуза)? Или в зависимости от места проведения тренинга. Как можно развить эмоциональную компетентность студента-менеджера в условиях обучения в выездном летнем бизнес-лагере?

В случае с эмоциональными тренингами диапазон применения представлялся очень широким.

### **Шаг пятый.** Формулировка задач.

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

### **Основные задачи тренингов:**

1. Ознакомление с основными способами изучения эмоциональной сферы человека.
2. Ознакомление с психологическими методами распознавания своих и чужих эмоций.
3. Овладение понятийным аппаратом, описывающим эмоциональную жизнь человека.
4. Приобретение опыта использования психологических методов и приемов саморазвития и эффективного управления взаимодействием.

### **Шаг шестой.** Подбор соответствующих психотехник.

Как отмечалось выше, для эмоциональных тренингов были отобраны наиболее эффективные методики, позволяющие управлять своим эмоциональным состоянием без применения специальных средств, в отсутствии особых условий. Арсенал подобных методик велик:

- основные психотехники (релаксация, самовнушение, концентрация, визуализация),
- рационализация,
- подвижные игры и упражнения в качестве «энерджайзеров» (игры, позволяющие за короткий срок встряхнуться, переключиться на новый вид деятельности),
- упражнения-медитации,
- ретроспективный анализ,
- дыхательные техники,
- позитивное мышление и т.д.

### & 4.3. Шаги с седьмого по девятый: выделение блоков тренинга и разработка сценария.

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

В соответствии с выделенными на четвертом шаге проблемами можно определить те блоки (или модули), которые должны быть в тренинге. Достаточно традиционная схема, в которой границы стадий развития группы обозначены достаточно условны. Следует учесть, что полная реализация всех блоков значительно увеличит длительность тренинга. Каждый блок может быть превращен в отдельный тренинг, то есть данная программа имеет модульный характер. Вместе с тем в каждом модуле группа будет проходить те же стадии, что и в целостной тренинговой программе. Иными словами, имеет место «голографический эффект»: отдельная часть содержит в себе все свойства целого.

Необходимо рассчитать, сколько занятий надо включить в каждый блок. При этом рекомендуется учесть возможные перерывы в занятиях, вызванные праздниками, каникулами и т.п. Скажем, если начинать тренинг во второй половине сентября и проводить занятия раз в неделю, то, вероятно, до осенних каникул удастся провести не более семи занятий. Тогда можно, например, два занятия посвятить первому блоку, то есть мотивированию участников, «разогреву» перед глубокой работой, а пять — включить в блок развития эмоциональности.



**Шаг восьмой.** Составление сценарного плана тренинга.

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

- 1) важнейшая решаемая техникой задача;

- 2) время, которое необходимо затратить на технику;
- 3) совместимость техник друг с другом;
- 4) стадия групповой динамики, когда будет применена техника;
- 5) тип и степень активности участников, инициируемые техникой (физическая подвижность или «сидячая» работа в кругу);

б) уместность применения психотехники в данный момент готовность к ней участников). Известно, что с первого раза оптимальным образом распределить тренинговые психотехники при недостаточном опыте ведения групп бывает достаточно сложно. В процессе тренинга надо будет каждый раз перед тем, как начать упражнение, спросить себя: подойдет оно сейчас или нет? Допустим, по плану сейчас должна быть групповая дискуссия, но участники уже полтора часа сидят на стульях и начинают ерзать от утомления. Они нуждаются в физической активности — значит, надо провести подвижную игру! Чтобы не растеряться в ситуации необходимости замены одной техники другой, следует заранее позаботиться о запасных упражнениях — иных по форме, но направленных на решение тех же задач.

Кроме того, нужно обязательно включить в каждое занятие такие техники, которые направлены не на решение групповых задач, а на развитие социальной структуры группы, на активизацию групповой динамики, поддержку необходимого темпоритма. Это могут быть игры типа «Самый-самый!», «Ранжирование по качествам», различные социометрические процедуры. Нельзя забывать об этой линии развития тренинговой группы.

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

Сценарий тренинга записывается максимально подробно, не поспушившись на детали при описании упражнений. Отдельно готовится план каждого занятия на отдельной карточке с указанием названий упражнений. Это будет шпаргалка, которая поможет на тренинге — весь подробный сценарий на занятие брать не рекомендуется: пачка бумаги в руках будет сильно сковывать активность.

Все перечисленные в сценарии занятия материалы готовятся заранее в тренинговом зале.

Во время занятия никто не должен помешать. Лучше подстраховаться и напомнить окружающим о необходимости соблюдать правила участия в тренинге, а на дверь повесить предупреждение о проведении тренинга.