

Т.Г. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Усольцева.

Основы конструктивного общения

Методическое пособие для преподавателей

ОТ АВТОРОВ

Материалы этой книги — результат многолетней педагогической и психологической практики. Наша задача состояла в том, чтобы обобщить накопленный опыт, систематизировать его и превратить в пригодную для использования педагогическую технологию. Базовым в этой технологии стал курс „Основы конструктивного общения“, разработанный Т. Г. Григорьевой по программе „Обновление гуманитарного образования в России“. Его сочетаемость с другими авторскими курсами позволила включить в данное пособие некоторые методические наработки из «Коммуникативного тренинга для старшеклассников» Л. В. Линской и „Психолого-педагогического практикума для учащихся педагогических колледжей“ Т. П. Усольцевой. Возможность интеграции различных учебных материалов показала практическую значимость предложенной в курсе технологии.

Курс создавался как учебно-методический комплекс под общим названием „Основы конструктивного общения“, в который входят: методическое пособие для педагога-психолога, хрестоматия и практикум для старшеклассников и родителей. Особенности курса „Основы конструктивного общения“, изложенного в пособии, — методические приемы и подробные рекомендации — позволяют педагогу-психологу управлять динамикой развития малой группы, предотвращать распад групп. Для начинающих специалистов будет полезна Программа курса „Основы конструктивного общения“, примеры конкретных занятий и их блоки. Для опытных специалистов больший интерес могут представлять методологическая основа курса, а также информация об основных направлениях его развития и возможности интеграции с другими предметными областями. Фактически любой ведущий тренинговой группы по развитию навыков межличностного общения может проанализировать с помощью данных материалов свою работу, понять причины успехов и неудач. Авторам других курсов сходство методологических подходов поможет утвердиться в правильности (универсальности) принципов своей работы, а различия помогут понять как специфику курса „Основы конструктивного общения“, так и характерные особенности своих курсов.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В поисках средств гуманитаризации школьного образования мировая педагогика ориентируется на самоценность человеческой личности, ее внутренние ресурсы и саморазвитие. С этим связан растущий интерес к человекознанию, составляющему фундамент культуры личности.

В школах гуманистического направления акцент в обучении смещается с передачи знаний на создание психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала каждого ребенка. Следовательно, характер учебно-воспитательного процесса изменяется в сторону ориентации на личность ученика, его индивидуальные возможности, способности, интересы.

Понятие „гуманитаризация школы“ обеспечивается также введением в практику обучения специальных предметов, содержащих основы психологических знаний. Так, в современной зарубежной школе существует множество самых разнообразных программ по развитию социальных умений, личностному росту, обучению общению и стратегиям поведения.

В российской школе учебный курс „Основы конструктивного общения“, разработанный Т. Г. Григорьевой, — первый известный нам положительный опыт в этом направлении. Учебный курс и соответствующее ему методическое пособие создавались в рамках так называемого интуитивно-психологического направления, основанного на целостном взгляде на личность. Появление этого направления в отечественной психологии было естественным развитием психологизма литературных, педагогических и философских произведений, присущего русскому мышлению. Не случайно важным считалось „почувствовать другого человека“, посмотреть на него в системе отношений с другими людьми, окружающим миром и самим собой. (Идея целостности, пришедшая к нам из философии русского космизма, определяет путь познания не только как анализ, но и как синтез знания. См. филос. работы Вернадского В. И., Чижевского А. Л., Циолковского Э. К., Бердяева Н. Н.; пед. соч. Толстого Л. Н., Вахторова В. П., Каптерева П. Ф. и др.).

Методологическим основанием курса „Основы конструктивного общения“ Т. Г. Григорьевой является понимание того, что наш личный взгляд на мир и самих себя в нем влияет на наше поведение, стратегию построения своих отношений с окружающим миром и наоборот. Эта взаимозависимость используется при построении занятий и позволяет объединить растущего человека с обществом. Поскольку человек включен в мир, то его невозможно понять при абстрактном изучении вне системы отношений с этим миром. Без освоения ВСЕЙ системы мы никогда не поймем причин и вероятных последствий человеческого поведения. Очевидно, что мы не можем вести себя внутри социума как организованной структуры абсолютно независимо — так, как мы вели бы себя, будучи совершенно изолированными от этой структуры, ее влияния. Любая организация определяется подчиненностью ее элементов какой-то системе отношений. Следовательно, на свободу поведения отдельных элементов организации накладывается ограничение. Понимание ограничений и требований, предъявляемых обществом одному человеку, является необходимым условием развития этого человека и, как это ни парадоксально, его собственной свободы. Когда общество, школа формируют систему сопровождения и поддержки жизненного пути подростка, следует понимать, что задача этого сопровождения состоит не только в передаче знаний. Освоение школьником культуры, формирование у него соответствующих норм имеет большую ценность, но важно также научить ученика на каждом новом отрезке его жизни решать свои проблемы лучше, чем раньше. Тогда психологическое знание даст ребенку большую стабильность во взрослой жизни. Поэтому и задачи у учителя психологии несколько другие. Он должен, во-первых, учить жить в системе человеческих отношений, во-вторых, организовывать в процессе занятий психологическую помощь ученику таким образом, чтобы тот сам мог влиять на процесс развития своей личности по мере усвоения структуры знаний. Он должен понять, как решать его проблему ему самому, а не как бы вы решили эту проблему, будучи на его месте. Учитель показывает методы освоения человеческой культуры, с помощью которых можно найти то или иное знание, классифицировать при первом приближении проблемы, возникающие в человеческом общении. Если учитель будет не простым транслятором знаний, а организатором совместного поиска, аудитория будет воспринимать учебную деятельность на занятиях как естественную часть жизнедеятельности. Тогда обучение

становится не насилием над личностью, а ответом на те вопросы, которые ставит перед нею жизнь, и, следовательно, жизненной потребностью.

Если говорить о подростках, юношеском возрасте (именно для них создавался этот курс), то нужно отметить следующее — как раз в этот период наблюдается кризис рефлексии и сопутствующий этому кризису поиск ответов на вопросы о самом себе, жизненном смысле, перспективах собственного развития. Именно эта возрастная специфика позволяет реализовать основные дидактические задачи курса психологии: помочь подростку, с одной стороны, овладеть психологическими знаниями, способствующими личностному росту, а с другой — достичь конструктивности в решении жизненно важных, реально существующих у растущего человека проблем. В курсе „Основы конструктивного общения” также уделено должное внимание развитию интеллекта детей. Общение со сверстниками в учебной ситуации становится средством тренировки общеинтеллектуальных умений и навыков. При удовлетворении потребности в общении естественным образом создаются наиболее благоприятные условия для выявления причинно-следственных связей, развития способности к анализу и синтезу и т. д.

Безусловная ценность этого курса определяется тем, что все представленные в нем материалы апробировались или создавались в условиях реальной школы, в практике непосредственного педагогического общения с детьми. Благодаря этому психотехнические упражнения описаны в пособии с учетом специфики восприятия школьниками определенной возрастной категории и в специально организованной учебной ситуации. Этот курс — пример интеграции теоретического знания и практической психологии, иллюстрация того, как знание о человеке „вообще” приобретает значение знания „для меня” в ходе занятий по психологии. К бесспорным достоинствам курса следует отнести его инструментированность (оснащенность упражнениями, методическими приемами). Системное изложение материала позволяет варьировать объем работы с учебной группой — от экспресс-тренинга до комплексной работы в течение двух—трех учебных полугодий. Это отвечает практическому запросу современной школы с ее вариативным учебным планом, с ее специализацией.

Почему необходим такой курс школе? Психологические знания нужны школьникам, чтобы преодолеть ограниченность жизненного опыта. Индивидуальный опыт каждого человека ограничен, как и опыт решения жизненных проблем, как и вся его жизнь. Поэтому желательно освоение психологии как суммы знания жизни, расширяющего возможности выпускника для решения его проблем с большей эффективностью.

Очевидно, что материалы предлагаемой книги будут интересны не только преподавателям психологии, но и широкому кругу практических психологов. Мы рекомендуем данную работу как в качестве самостоятельного специального курса для старшеклассников, так и в сочетании с нашим курсом „Психология в школе”.

Доктор психологических наук Ю. М. Забродин, кандидат педагогических наук М. В. Попова

ВВЕДЕНИЕ

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ КУРСА

Социально-экономическая нестабильность перестроечного периода, разрушение существовавшей ранее системы воспитательной работы и трудности с построением новой системы воспитания являющиеся факторами, осложняющими адаптацию выпускников школ к самостоятельной жизни. Стремление активной части учителей и большинства родителей помочь юношам и девушкам найти свое место в жизни привело к формированию массового реального запроса на коллективную и индивидуальную работу психолога с учащимися.

Курс „Основы конструктивного общения” появился как ответ на такой запрос различных образовательных структур (государственных школ и негосударственных учебных заведений, экспериментальных площадок и специализированных (профильных) классов — управленческих, гуманитарных и др.). Этот курс предлагается практическим психологам школ. Должность педагога-психолога самим своим названием определяет область деятельности на „стыке” педагогики и психологической практики. Ведение коллективных занятий с детьми стало существенной частью работы психолога.

Многие из специалистов в этой области отмечают дефицит таких учебных материалов, где достижения современной практической психологии были бы соединены с методикой преподавания этого материала детям.

Учебный курс „Основы конструктивного общения” вводится в один из критических периодов развития личности — поздний подростковый и ранний взрослый, когда старшеклассников беспокоит полоса неопределенности, начинающаяся за школьным порогом. Они хотели бы приобрести навыки ориентации в сложных жизненных ситуациях, чтобы находить оптимальный способ поведения. В это время человек оказывается перед необходимостью сделать ряд важных жизненных выборов, и ему требуются определенные умения в межличностных взаимоотношениях. Например, вступление в брак предполагает расширение их спектра для того, чтобы стал возможным органичный союз двух разных личностей и их жизненных стилей. Способность строить конструктивные отношения, преодолевать возникающие препятствия, управлять своим эмоциональным состоянием предопределяет будущий успех. Если необходимые умения не приобретаются на пороге взрослой жизни, человек оказывается незащищенным перед трудностями, стрессовыми ситуациями, терпит неудачу в неформальных отношениях, оказывается коммуникативно некомпетентным и личностно зависимым.

Сформулируем основные условия конструктивного общения. Это

- во-первых, способность человека анализировать ситуации межличностного взаимодействия, вычленив причины и следствия их реакций и реакций партнера;
- во-вторых, способность извлекать из каждой такой ситуации опыт, необходимый для успешного общения в дальнейшем;
- в-третьих, способность ставить задачи самоизменения в общении и решать их, используя полученный опыт.

Комплекс этих трех способностей человека становится основой его личностного роста.

Авторы различных тренинговых курсов считают, что есть множество причин, оказывающих негативное воздействие на развитие личности, таких как отсутствие адекватной родительской ролевой модели, неподдерживающее и обедняющее окружение, отставание в

физическом развитии, отсутствие возможности практиковаться в умениях, травмирующие переживания, эмоциональные блокады" [Рудестам, 1993]. Курс „Основы конструктивного общения" предполагает комплексную и последовательную работу психолога с подростками в тренинговых группах. Там недостаток жизненных умений выявляется и оценивается, старшеклассник может получить помощь в выработке и развитии важнейших навыков межличностного взаимодействия и эмоционального самовыражения без риска возбудить ответные враждебные или защитные чувства.

Главной целью предложенного курса является развитие коммуникативных способностей учащихся. Эти способности проявляются:

- а) во владении средствами коммуникации;
- б) в использовании таких средств в деятельности, в построении процесса общения;
- в) в анализе своей деятельности и выделении новых средств эффективной коммуникации.

Учащийся учится строить разнообразные варианты процесса межличностного взаимодействия, овладевая необходимыми средствами и усваивая способы общения, в которых эти средства организованы. Другими словами, результатом обучения должно стать построение каждым участником группы саморазвивающейся системы оптимизации общения. Коммуникативные способности формируются на стыке процессов непосредственного общения и усвоения опыта этого общения.

Выделение из практики общения средств и способов эффективной коммуникации, организованное педагогом-психологом на занятии, необходимо для действительного усвоения материала курса. Рефлексия используется как механизм усвоения. Ей отводится определенное место и значительное время в ходе занятий.

Таким образом, для успешной реализации целей учебного курса педагог должен осуществлять работу по двум направлениям:

- 1) организация на занятии процесса общения как актуальной деятельности, приносящей удовольствие;
- 2) организация рефлексивной деятельности группы по отношению к процессу общения.

Это создает условия для развития коммуникативных способностей и формирования устойчивой положительной самооценки, которые составляют базу конструктивного общения и развития личности.

СТРУКТУРА КУРСА

Курс структурирован по принципу соответствия основным методам познания: анализу и синтезу информации. Условно его можно разделить на две части: первая содержит анализ коммуникативного процесса, вторая — обобщающая.

Первая (аналитическая) часть методического пособия содержит материалы для изучения невербального и вербального общения, эмоций и чувств, социальных аспектов общения. Проработка этих разделов формирует у учащихся умение различать основные компоненты коммуникативного процесса и оценивать их влияние на межличностное взаимодействие, а также стимулирует развитие аналитических способностей.

Во второй части синтезируются наблюдения и опыт, полученные на предыдущих занятиях. Школьники учатся понимать различия в стилях общения, определять стиль общения собеседника и свой собственный в семье, со сверстниками, в конфликте. Так, например, умение выделять и различать особенности невербальных и вербальных реакций человека помогает научиться на этом этапе отличать примитивный стиль от конвенционального, вовремя определять манипулятивный характер взаимоотношений. Основные компоненты коммуникативного процесса во второй части курса „складываются" учащимися в систему. Они получают представление о взаимосвязи, взаимозависимости различных звеньев коммуникативного процесса.

Таким образом формируется способность к целостному восприятию ситуаций межличностного взаимодействия, мгновенной их диагностике и самодиагностике. Кроме того, развиваются общеинтеллектуальные навыки, создаются благоприятные условия для тренировки способности к обобщению, синтезу.

Нельзя сказать, что на этом этапе отсутствуют аналитические моменты. Анализируя вербальные, невербальные реакции, особенности эмоциональных переживаний, группа определяет текущий стиль общения, а затем снова может возвращаться к анализу составных частей, чтобы более глубоко понять характер их взаимосвязи.

Весь курс пронизывает обусловленность процесса общения личностными особенностями человека. Анализ этой зависимости в группе обеспечивает процесс самопознания. На всех занятиях предлагаются способы исследования конструктивных и деструктивных форм общения, соотнесенные с развитием личности.

В методическом пособии дан материал, подробно раскрывающий основные принципы и методические правила работы педагога-психолога. Примерами из практики работы проиллюстрирован принцип целостности (единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов занятия). Значительное место уделено специфике роли учителя в данном курсе.

Наряду с „Программой курса" предложены варианты конкретных занятий и их блоков. В процессе самостоятельного творчества педагога-психолога, создания авторских курсов может быть полезным банк упражнений для разработки новых занятий.

Конкретизация предмета исследовательско-познавательной работы учебной группы, выделение какой-либо сферы в качестве основной может дать еще ряд спецкурсов:

- „Основы конструктивного общения в семье";
- „Основы делового общения";
- „Основы конструктивного общения со сверстниками";
- „Основы конструктивного общения в конфликте".

В этом случае необходимо дополнить предложенные в курсе занятия информационным материалом, анализом конкретных ситуаций преимущественно из сферы, выбранной для спецкурса.

Возможно создание интегрированного курса по литературе и психологии. Степень использования художественных произведений в курсе по психологии общения также может меняться. Включение кросскультуральных аспектов общения, понимание нормы и отклонения от нее в различных странах, в различные эпохи актуализирует знания из истории и географии.

Таким образом, проработка межпредметных связей — это еще одна возможность развития курса „Основы конструктивного общения”.

МЕТОДОЛОГИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

ОБЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

Работа педагога-психолога с коллективом школьников может быть направлена на поддержку учащихся, их развитие или на коррекцию тех или иных качеств личности. Все три направления, как правило, присутствуют в работе, но важно определить приоритеты.

Данный курс строился и использовался в основном для групп с высоким и средним уровнем социально-психологического развития. Поэтому он имеет поддерживающе-развивающий характер. В этой ситуации работа педагога-психолога направлена больше на профилактику негативных явлений, в частности дискommunikации.

И для коррекции, и для профилактики нарушений процессов коммуникации необходимо на занятиях создавать условия для удовлетворения основных потребностей старшеклассников в общении, в понимании другого и себя другим. Общение должно стать не просто способом проведения досуга, но и средством самовыражения, установления новых человеческих контактов и углубления старых.

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ

В созданном нами курсе в основу работы педагога-психолога положены следующие главные принципы:

- I) мотивационной готовности;
- II) целостности материала;
- III) учета возрастных особенностей учащихся;
- IV) соответствия методам познания.

I. Принцип мотивационной готовности предполагает ориентацию педагога-психолога на то, что значимо для аудитории в данный момент. При этом используется уже имеющаяся у учащихся мотивация. „Можно и нужно специально мотивировать аудиторию на изучение какой-то информации, прежде чем приступить к изучению. Саму же информацию следует выстраивать, имея стержнем проявившийся при мотивации интерес” [Забродин, Попова, 1994].

Такая установка требует от педагога-психолога постоянной собственной готовности проработать любую интересующую школьников тему. Следование этому принципу предполагает быстрое и четкое планирование серии упражнений, занятий по данной теме. Необходимо также умение выделять в материале главное и максимально раскрывать содержание темы, поддерживая мотивацию учащихся.

II. Под целостностью материала курса понимается единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, т. е. органическая взаимосвязь информации, которая предлагается учащемуся, с эмоциями и чувствами, вызванными этой информацией, а также с обусловленным ею поведением. Если сместить акценты на поведенческие реакции (что соответствует принятой модели учебно-тренинговой группы), то целостность материала курса можно интерпретировать так: на занятиях прорабатываются в виде упражнений те ситуации, которые в данный момент эмоционально значимы и подкреплены информацией, необходимой для понимания их смысла.

Такая взаимозависимость предполагает возможность балансировки хода занятий, что является, на наш взгляд, основным подходом к проведению занятий в личностно-ориентированной модели образования и условием эффективности данного курса.

III. Принцип учета возрастных особенностей в обучении [Забродин, Попова, 1994] реализуется в том, что принимаются во внимание следующие характеристики подросткового возраста:

- преимущественная ориентация на процесс общения;
 - переживания, связанные с чувством наступающей взрослости, половой идентификацией и формированием образа „Я”;
 - интенсивное развитие абстрактного мышления, изменение его способов, его социализация;
 - активное формирование самосознания и рефлексии;
- ярко выраженная реакция эмансипации и самоактуализации.

IV. Изложение материала в соответствии с методами познания — анализом и синтезом — выражается в структуре занятий и в структуре всего курса. На занятии придается основное значение анализу ситуации „здесь и теперь.” Обобщение — естественная часть рефлексии, следующей за выполнением упражнений.

Включенная в методическое пособие „Программа курса” составлена в соответствии с методами познания: анализ процесса общения — это выделение его составных частей, их проявлений, взаимосвязей (на первом этапе); синтез — объединение элементов нового знания в систему (на втором этапе). Такой подход к проведению занятий способствует развитию соответствующих интеллектуальных функций.

В работе с „продолженными” темами принцип соответствия основным методам познания наряду с другими позволяет сохранить и развить интерес к предмету. Здесь „работает” эффект незавершенного действия, который поддерживает познавательную активность учащихся.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ И СПЕЦИФИКА ВОЗРАСТА УЧАЩИХСЯ

Специфические особенности роли учителя, обучающего старшеклассников психологии общения, определяются, с одной стороны, целями данного курса, а с другой — возрастными особенностями периода ранней юности.

В своем развитии человек проходит через пять основных человеческих общностей (ступеней). На первых двух ступенях он осваивает собственную телесную индивидуальность, встраивается в жизнь семьи, затем осознает себя субъектом собственных желаний и умений, собственной душевной жизни.

Мы встречаемся с учащимися при их переходе от третьей ступени развития к четвертой, которые согласно периодизации В. И. Слободчикова называются соответственно ступенями персонализации и индивидуализации. На третьей ступени партнером ребенка-отрока, юноши становится общественный Взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в учителе, мастере, наставнике. Вместе с ними „растущий человек осваивает правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах общественного сознания: в науке, искусстве, религии, праве, морали. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя автором собственной биографии" [Цукерман, 1994].

Четвертая ступень — индивидуализация — требует вступления в „деятельностные отношения, опосредованные системой общественных идеалов и ценностей..." [Там же]. Индивидуализация общественных ценностей происходит через соотнесение с личностной позицией человека. В этом суть данной ступени развития.

Переход от одной ступени к другой осуществляется через разрушение отношений зависимости и построение отношений равенства.

Таким образом, в период ранней юности мы сталкиваемся со сменой человеческих общностей, внутри которых происходит зарождение и развитие новых способностей. Происходит движение от общности, где партнером подростка был общественный Взрослый, к общности, где партнером молодого человека становится все человечество. Смена партнера не означает, что новая общность строится с новым человеком, меняется лишь роль этого Взрослого.

По отношению к преподавателю психологии это можно сформулировать так: персонифицированный учитель заменится на деперсонифицированного проводника, транслятора общественных идеалов и ценностей. В этом случае решающее значение имеет профессиональная позиция педагога-психолога.

Если в начале подросткового периода мы встречаемся с требованием личностной позиции конкретного Взрослого, то у юношей и девушек другие ожидания от взаимодействия с учителем. В шестом классе подростки спрашивали об интересующей их проблеме: „А что Вы (конкретный человек) думаете про это?" В одиннадцатом они спросят: „А что Вы как психолог думаете про это?" Такая перемена не означает, что учитель с его собственной позицией неинтересен им как личности. Просто им в первую очередь нужна профессионально аргументированная точка зрения. („Она говорит все от себя да от себя, а нам надо знать как это вообще...")

По мере того как формируется Я-концепция старших школьников, их собственная личная позиция становится в центр внимания. Именно свое мнение должны они соотнести с общечеловеческим знанием, предоставленным учителем.

РОЛИ УЧИТЕЛЯ И ИХ ДИНАМИКА

По мере развития личностной позиции учащихся неизбежно должно произойти снижение „удельного веса" экспертных оценок учителя на занятии. Целесообразен сознательный уход ведущего от функции эксперта.

При совместном исследовании конкретной ситуации общения учитель выступает как организатор этого исследования. Он обязан предоставить необходимую информацию (разноплановые точки зрения ученого, художника) и предложить различные структуры анализа этой ситуации. Его собственная точка зрения, система анализа и восприятия — равноправная часть точки зрения, вырабатываемой в группе. Она не претендует на истину, но и не теряет права быть истиной. Только в этом случае, на наш взгляд, возможно „встраивание" личностной позиции каждого учащегося в ситуацию совместного поиска.

Постепенный переход от роли учителя как авторитетного эксперта к роли организатора исследования соответствует закономерностям динамики малой группы, свидетельствующим о дальнейшем снижении ее потребности в руководителе.

Еще одной составной частью профессиональной роли учителя является функция фасилитатора построения конструктивного общения „здесь и сейчас". Выступая в этой роли, ведущий учебной группы способствует повышению продуктивности ее деятельности путем актуализации процесса восприятия, представления. В этой роли чрезвычайно важна способность учителя к самовыражению, а также его активность.

Исследовательская задача, поставленная и решенная участниками группы, каждый раз расширяет набор средств для оптимизации взаимодействия с людьми. Это и умение слушать, и умение выражать свои мысли и чувства, а также умение соотнести и согласовать индивидуальные особенности собеседника и собственную индивидуальность. При содействии учителя возрастает способность учащихся осваивать свой индивидуальный опыт общения как в группе, так и вне ее, чтобы новый опыт строился на основе предыдущего.

Роли учителя на занятии психологией меняются. Для нас имеет значение не только то, в какой из них учитель находится, но и характер смены этих ролей: что управляет этой сменой — собственные неосознанные личностные особенности или заданная стратегия, соответствующая целям курса и развитию группы, меняется ли осознанно роль эксперта ситуации межличностного взаимодействия на роль организатора исследования этой ситуации (фасилитатора творческого процесса) или же эта смена происходит случайно, не направляется и не отслеживается. При динамичной смене ролей учителя (эксперта, организатора группового исследования, фасилитатора процесса решения задач, поставленных учащимися) базовой является роль профессионального коммуникатора. Качество общения, которое демонстрирует учитель, определяет его успех в любой роли.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕНИЯ

Для того чтобы сделать общение предметом изучения, следует обратить внимание на его педагогические аспекты. „Для учителя психологии ценным является умение использовать обратную связь. Любая обратная связь должна информировать учащегося, что он действует правильно и, следовательно, может продолжать дальше в том же духе. Одновременно он, благодаря подкрепительному действию успеха, начинает действовать с большей уверенностью" [Забродин, Попова, 1994]. Положительная обратная связь обеспечивает функцию поддержки, но что именно поддерживать в первую очередь и как эту поддержку выражать — это особый вопрос.

Учитывая необходимость самоопределения старшеклассников, ведущий учебной группы акцентирует верные способы поиска ответа. Сам ответ на исследуемую задачу, зависящий от личностной позиции учащегося, его эмоционального опыта, его чувств, не оценивается. Оптимальное отношение учителя к качеству выводов из исследования психологической реальности — нейтральное: они ни „правильные", ни „неправильные". Положительно оценивается только сам факт их существования и опыт их поиска. Разногласия между выводами членов группы (включая выводы ее руководителя) рассматриваются как возможность продолжить исследование, используя опыт других.

Если руководитель группы будет оценивать психологическую реальность, то есть говорить „хорошо“ — „плохо“ или „правильно“ — „неправильно“ учащийся чувствует, думает или делает (пусть даже апеллируя к авторитетным лицам или теоретическим схемам), он возьмет на себя дисфункциональную роль Судьи.

Согласие, эмоциональное принятие вывода, поведения участника группы лучше передавать в форме описания себя, а не собеседника. Такую обратную связь легче принять тому, кому она предназначена. Построение партнерских отношений предполагает равную позицию открытости.

Ниже даны примеры обратной связи (реакции ведущего) после упражнения — „ревизии“, в которой ученица анализировала, что ей нравится и не нравится в своем общении в семье.

При выборе формы обратной связи следует „Я-высказывание“ (пример 2) предпочесть „Ты-высказыванию“ (пример 1).

Пример 1. Обратная связь в виде „Ты-высказывания“.

«Мне кажется, ты обращаешь слишком большое внимание на „минусы“ и не видишь положительных возможностей, которые у тебя есть, как у каждого человека...»

(Грустно кивает головой, опустив виновато глаза...)

Пример 2. Обратная связь в виде „Я-высказывания“.

«Когда я вижу, как человек все свое внимание обращает на „минусы“, не видя своих положительных возможностей или „плюсов“, скрытых в любой ситуации, мне грустно, а иногда даже досадно. Мне кажется, нам надо срочно учиться искать эти „плюсы“ и в себе, и в ситуации...»

(Внимательное слушание, озабоченность, мобилизация к действиям.)

Во многих случаях информация, полученная от учащегося, настолько болезненна и значима, что лучшей формой обратной связи может оказаться образное описание ситуации, данное ведущим. Это иллюстрирует

Пример 3. Обратная связь в виде метафоры.

«Когда ты перечислила свои „минусы“ и с трудом сформулировала „плюс“, у меня в голове возникла следующая картина. Девочку послали в лес за грибами и ягодами; она пошла по прямой тропинке, не сворачивая вглубь. Иногда ей бросались в глаза яркие шляпки мухоморов (поганки ведь часто растут у дороги)... Она прошла по тропинке через весь лес и, конечно, не нашла грибов и ягод, которые там были в огромном количестве...»

(Улыбка, согласие, внимательное слушание.)

Для руководителя необходима как мгновенная диагностика состояния, предпочтений, направленности группы (по принципу мотивационной готовности), так и такая же мгновенная самодиагностика. В преподавании психологии требуется максимальная осознанность своей позиции, своего поведения и эмоционального и физического состояния (степени усталости, например) в связи с группой. Это означает понимание руководителем его влияния на группу и того, как группа влияет на него, т. е. это постоянные вопросы к самому себе: „Что я делаю с группой?“ и „Что группа делает со мной?“

Знакомство с книгой Б. М. Мастерова „Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности“ [1994] позволит более полно ответить на следующие важные вопросы:

1. О чем думает и заботится, что делает ведущий в группе?
2. Что это меняет в „Я“ подростка? Какие создаются при этом условия в группе для таких изменений?

В курсе основ конструктивного общения главной заботой руководителя является организация процесса рефлексии нарабатываемого опыта. Для этого ведущий нуждается и в тренировке собственных рефлексивных процессов, и в организованных формах такой работы. Практика взаимопосещения занятий и профессиональное их обсуждение помогает развитию гибкости реагирования на происходящее в группе.

Тогда он может создать для учащихся условия, в которых становится возможным наработка личностного знания и структурирование образа „Я“; появляется возможность сознательного выбора референтных ценностей, коррекции „Я“ (постановка задач саморазвития), интеграции части Я-идеального с Я-реальным; сознательного принятия себя.

МАЛАЯ ГРУППА КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

Основной формой проведения занятий является работа с малой группой. Групповое взаимодействие помогает принятию учащимися ценностей и потребностей других, облегчает процесс самоисследования и интроспекции.

Страстно желая общения, старшеклассники часто боятся открыться другим из-за опасения быть отвергнутыми, прячутся за формальными ролями, избегая подлинной близости и взаимопонимания.

Причины некоммуникабельности старших школьников по Джеффри Янгу можно описать следующим образом:

1. Неспособность оставаться одному. Оставшись один, он теряется, не знает, что с собой делать, испытывает скуку и пустоту.
2. Низкое самоуважение, выраженное в заниженных самооценках. Это побуждает избегать контактов, появляется ощущение безнадежности.
3. Социальная тревожность, неуверенность в общении, застенчивость, постоянное ожидание насмешек или осуждений со стороны окружающих. Приводит к „уходу в себя“.
4. Коммуникативная неуклюжесть, отсутствие необходимых навыков общения, неумение вести себя в сложных межличностных ситуациях (знакомство, ухаживание), часто в сочетании с низкой эмпатией. Это порождает разочарование и обманутые ожидания.
5. Недоверие к людям, восприятие их враждебными и эгоистичными. В этом случае не только избегание контактов, но и озлобление, горечь.
6. Внутренняя скованность, неспособность к самораскрытию, чувство непонятности. Ведет к разыгрыванию чужих ролей.

7. Трудности выбора партнера, неспособность завязать личные отношения, постоянный выбор неподходящих партнеров. В результате возникает чувство бессилия и обреченности.
8. Страх быть отвергнутым, связанный с пониженным самоуважением и неудачным прошлым опытом, боязнь новых разочарований. Усугубляется безотчетным чувством вины и сознанием собственной малоценности.
9. Сексуальная тревожность, сознание своей внешней непривлекательности или беспомощности. Усугубляется стыдом и затрудняет все прочие несексуальные отношения.
10. Боязнь эмоциональной близости приводит к уклонению от углубления дружеских отношений, предполагающих взаимное самораскрытие. Боязнь быть пойманным, застигнутым врасплох, отказ от принятия ответственности.
11. Неуверенная пассивность, постоянные колебания, неопределенность в оценке собственных чувств. Отсутствие настойчивости, инициативы в углублении и развитии личных отношений, настороженность к попыткам такого рода со стороны партнера.
12. Нереалистические ожидания, ориентация на слишком жесткие нормы и требования („если я тебя придумала, стань таким, как я хочу“). Нетерпимость и нетерпеливость, не позволяющая личным отношениям обрести устойчивость, склонность разрывать отношения без достаточных оснований.

Отсутствие умения полноценно общаться может привести к выпадению подростков из компании сверстников, что само по себе затрудняет их социальное и личностное развитие. Они часто становятся жертвами агрессивности, а иногда и жестокости со стороны сверстников. Подростки, не входящие в компании, как правило, отличаются заниженной самооценкой. Многие страдают от одиночества. У них чаще наблюдаются душевные расстройства и случаи противоправного поведения. Они плохо учатся в школе, в то время как ребята из компаний с позитивными моральными установками учатся хорошо. Включение в компании с негативными установками может вести к асоциальному, противоправному поведению. Напротив — включение в компании с позитивными установками способствует социальному и личностному росту, обеспечивает адаптацию во взрослом обществе.

В старших классах дифференциация межличностных отношений становится наиболее заметной. Статус старшеклассника (звезда, отвергаемый, изолированный) в коллективе оказывает важнейшее влияние на его поведение и самосознание.

Для приобретения этого статуса подросток стремится выделиться, привлечь к себе внимание. Возможность самораскрытия чрезвычайно важна для обеспечения главной потребности — в нерегламентированном взрослом общении.

Чтобы попытки самораскрытия были успешными, в ряде случаев нужны специальные условия. Такие условия создаются педагогом-психологом в учебной группе.

При этом нужно иметь в виду, что поощрение к самораскрытию и со стороны учителя, и со стороны участников группы должно быть строго дозированным и соответствовать типу группы и стадии ее развития, конкретным характерологическим особенностям того или иного участника. В противном случае все те „плюсы“, которые малая группа как форма работы несет в себе, превращаются в „минусы“.

Если попытки самораскрытия подкрепляются поощрением других участников группы и высокой степенью доверия друг к другу, то растет уверенность в себе, способность к конструктивному межличностному взаимодействию.

В группе старшекласснику легче почувствовать себя принятым другими, пользующимся доверием и доверяющим, окруженным заботой и заботящимся, получающим помощь и помогающим. В обстановке группы, которая обеспечивает поддержку, человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров.

Для более четкого определения вида групповой работы, типа группы важно определение целей. Наша задача — соединить дидактическое и практическое обучение. В качестве основного типа группы используется так называемая учебная модель. „Это скорее запрограммированный курс обучения, чем серия психотерапевтических занятий. Члены группы рассматриваются не как пациенты, а как учащиеся, желающие приобрести умения, которые помогут им улучшить свою жизнь и исправить недостатки. Руководители группы... осуществляют систематическое обучение для изменения установок, поведения и достижения целей участников“ [Рудестам, 1993].

Взаимодействие в группе становится объектом наблюдения и исследования. При этом участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь для оценки собственных чувств и поведения. Получение конструктивной обратной связи (см. примеры 2, 3 выше) оказывает влияние на формирование положительной самооценки старшеклассника, способствует формированию Я-концепции, повышению статуса в группе.

Предлагаемые в учебном курсе „Основы конструктивного общения“ занятия структурированы, участники ориентируются руководителем на достижение специфической цели. Эти занятия имеют временные ограничения. Руководитель занимает активную позицию, чтобы удержать группу от отклонений на пути к установленной цели. Это особенно важно на начальных этапах существования учебной группы. Малоструктурированные занятия при относительно низком уровне групповой сплоченности порождают у участников чувство неуверенности, тревожности и способствуют тому, что учащиеся покидают группу. Использование структурированных упражнений ускоряет преодоление нерешительности и трудностей организационного периода.

РОЛЬ ФУНКЦИИ ПОДДЕРЖКИ

Расширение эмоционального опыта учащихся, принятие ими эмоций и чувств зависит от степени сплоченности группы. „В идеальной группе должно поощряться... выражение всего диапазона человеческих эмоций, включая чувство вины, депрессии, надежды, сексуальности, ненависти и гнева“ [Рудестам, 1993]. Но в реальной группе поощрение эмоционального самовыражения отдельных участников регулируется педагогом в соответствии со степенью сплоченности, достигнутой на текущий момент. Это соответствует одному из правил психологической этики — „не навреди“.

Поступательное движение к максимальной степени эффективности группы также невозможно без проработки групповой сплоченности. Сплоченные группы менее конфликтны, лучше выполняют функцию поддержки, необходимую для эмоционального самовыражения. Но так как учебно-тренинговые группы учащихся, как правило, неоднородны в силе проявления „Я“ и в возможности выдерживать напряжение, нужна целенаправленная деятельность педагога по развитию способности группы к поддержке, по формированию атмосферы доверия и безопасности.

При работе в группе педагог должен обращать особое внимание на две функции поведения участников, связанные с решением задачи и с оказанием поддержки. „Функции задачи — это инструментальные процессы решения проблем. Они мобилизуют группу для достижения определенных целей. Поведение, определяемое задачей, включает выдвижение и принятие предложений, мнений и информации. Функции поддержки связаны с социальным и эмоциональным климатом коллектива. Они способствуют межличностному объединению и сплоченности...” [Там же].

Существуют следующие основные пути развития функций поддержки в группе:

- 1) целенаправленная работа по мотивации группы на выполнение общей задачи;
- 2) применение психотехнических средств в соответствии со стадией развития группы;
- 3) анализ собственного стиля руководства и его влияния на групповую атмосферу.

„Руководители гибких эффективных групп признают, что им приходится на протяжении всего времени развития группы варьировать свой стиль руководства в соответствии с ситуацией и групповыми нуждами. Авторитарное руководство может быть более необходимым, когда задача жестко структурирована, члены группы испытывают сильный стресс, динамика группы настолько не ясна для участников, что они не могут полно и точно осознать, что происходит. Следует подчеркнуть, что чем более эффективно поведение участников, тем менее активен руководитель” [Рудестам, 1993]. Известно также, что использование структурированных упражнений ускоряет преодоление группой начальной нерешительности и трудностей организационного периода, помогает участникам в короткое время пережить трудности последовательного развития малой группы.

ОДНОРОДНОСТЬ ГРУППЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ

Целесообразно рассмотреть некоторые факторы, влияющие на эффективность поведения участников. В качестве наиболее значимых факторов можно назвать самооценку группы и восприятие лидерства членами группы, напрямую связанные со степенью ее однородности, однако с противоположными знаками (см. схему).

условиях принятия решений

Восприятие лидерства интерпретируется как осознание реальной картины взаимодействия в группе. Когда все работают равноценно и решения принимаются при равном участии каждого (более демократично), снижается очевидность вклада каждого и точность восприятия лидерства, т. е. увеличивается степень однородности группы и, следовательно, ее продуктивность. Таким образом, способом оптимизации групповых решений является стремление к равенству влияния участников.

Найденные зависимости открывают возможности социально-перцептивной регуляции группового принятия решений и однородности группы [Общение..., 1987].

Из схемы видно, что одним из факторов, влияющих на степень однородности группы, является форма совместной деятельности.

Установлено, что творческая работа участников повышает однородность и эффективность учебной группы. Негативное влияние поляризационного эффекта в условиях планирования творческой деятельности менее выражено, что подтверждено экспериментальными данными А. Г. Костинской [Общение..., 1987].

Задания творческого характера необходимы в группе с управляемой динамикой. Именно они помогают ведущему снизить групповую поляризацию и увеличить продуктивность группы.

Существует также конкретная методика, позволяющая предотвратить доминирование в групповой дискуссии одного из участников. Она служит для поощрения пассивных членов группы к общей работе и для обеспечения участия большей части группы в решении какого-либо вопроса. Данная методика представляет собой структурированную разновидность работы в малых группах. Результатом при этом становится набор приоритетных решений или рекомендаций.

Пример использования данной методики на занятии. Цели: обеспечить участие большей части группы в решении проблемы; получить множественный вклад участников в решение проблемы в структурированной форме.

Вводную беседу по выявлению основной проблемы лучше начать с актуальной темы: «Приближаются каникулы. Наверное, каждый из вас имеет свое представление о том, каким будет для вас это лето. Конечно, во многом ваше настроение и степень удовлетворения от летнего отдыха будут зависеть от общения с окружающими. Давайте выясним, что может в общении повлиять положительно, а что — отрицательно?..» В этом конкретном случае группа была единодушна: «Родители!» Они, по мнению учащихся, являются основным фактором, влияющим на качество летнего отдыха. Дальнейшая беседа конкретизирует проблему, она переводится в ранг задачи и выглядит так: «Как лучше договариваться с родителями, чтобы обеспечить себе максимум свободы в распоряжении своим временем?..»

Порядок работы:

- учащиеся делятся на подгруппы по 5—6 человек и размещаются вокруг столов;
- перед ними ставится задача (эта или любая другая), у которой нет однозначного решения;
- каждый из участников должен молча подумать над этой задачей в течение нескольких минут, перебирая мысленно все возникающие идеи;
- каждая подгруппа должна обсудить предлагаемые идеи по кругу (по одному предложению от каждого члена группы), записать их на общем листе;
- каждый участник обдумывает и оценивает предложенные идеи, а затем путем голосования выявляются лучшие предложения;
- результаты голосования сводятся в таблицу и представитель подгруппы готовится к выступлению с сообщением;
- проводится краткая презентация наработок подгрупп.

Право свободно распоряжаться своим временем в такой дискуссии естественным образом связывается участниками обсуждения с необходимостью честного выполнения достигнутых договоренностей. «Если обманешь, вообще верить не будут...» При обсуждении целесообразно обратить внимание на необходимость снимать опасения родителей. В этом случае нужно научиться отделять психологическую проблему от понимания этой проблемы в обыденном варианте. «Родители не разрешают находиться на улице после девяти часов и позорят этим перед друзьями...» — обыденное понимание проблемы. «Для многих существует проблема повышенной тревожности, она создает сложности и для самого человека, и для окружающих...» — это психологический ракурс постановки проблемы. Здесь можно проанализировать источники повышения тревожности и способы ее снижения в непосредственном общении с человеком. Обычно старшеклассники предлагают для этого целый спектр стратегий. Необходимо отделить манипулятивные приемы от конструктивного стремления к взрослому и ответственному поведению. Показать преимущества такого поведения над манипулятивными уловками.

Предложенный способ организации коллективной работы группы помогает и в решении задач курса, и в обеспечении равенства участников тренинга в этой работе. Это создает ощущение причастности каждого к достигнутому результату, способствует росту групповой сплоченности и эффективности работы группы.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ГРУППОВУЮ РАБОТУ

При изучении учебных предметов, в том числе и психологии общения, учащиеся проявляют определенный характер мышления, устойчивый подход к решению различных задач. Каждому ученику свойственна своя манера осмысления фактов и идей.

Некоторые школьники просто не принимают всякую неясность, неопределенность и неоднозначность. Это близко, но не идентично ригидности. Констатация фактов считается достаточной, а неочевидные предположения как бы и не существуют для таких учащихся. Они с трудом отличают главное от второстепенного и испытывают дискомфорт, столкнувшись в ходе работы с противоречивыми, недостаточно согласованными высказываниями. Для того чтобы снять этот внутренний дискомфорт, учащиеся начинают с тревогой выяснять, какая же точка зрения является «правильной». В этом случае учитель в роли эксперта происходящего становится их опорой в исследовании процесса общения на занятии. Замечания о необходимости терпимого отношения к неоднородности мнений должны делаться ведущим с большой осторожностью и чувством такта, чтобы не увеличить тревожность. Иначе ученик может почувствовать себя сбитым с толку.

Серьезные проблемы появляются у таких детей при переходе учебной группы от четко структурированных педагогом-психологом занятий к более поздним этапам, когда происходит смена акцентов. Роль авторитетного руководителя-организатора заменяется ролью фасилитатора совместного исследования учебно-тренинговых ситуаций. Здесь требуется осмысление противоречий в мотивах поведения и в характере этого поведения. Здесь же возрастает важность обобщения материала предыдущих занятий и создания собственного целостного представления о структуре межличностного взаимодействия.

«Неприятие неоднозначности... вызывает у ученика ощущение, что новые для него способы деятельности навязываются ему извне и не отвечают его интересам. Поэтому нужно постепенно и осторожно развивать аналитические навыки, способность оценивать ситуацию и умение делать доказательные выводы, которые следует отличать от простой констатации фактов» [Хамблин, 1966].

Школьники другого типа склонны проводить четкие различия между суждениями, которые ими принимаются и которые отвергаются. При этом для них характерна амбивалентность: например, они могут признавать свободу личности, но при этом искренне считать, что некоторых не мешало бы в ней ограничить. Они часто не могут понять, почему их взгляды неприемлемы для других. Принятие ими той или иной идеи зависит в основном от авторитетности источника информации. Им трудно соединить полученные знания в единое целое, так как их навыки к анализу преобладают над способностью к синтезу. Изменить сложившиеся представления чрезвычайно трудно для учащихся этой группы. Их оценки наблюдаемых ситуаций общения в ходе занятий отличаются предвзятостью и необъективностью. Такой тип личности можно назвать догматическим. Так же, как ученики, не принимающие неоднозначности, догматики склонны к конкретному мышлению.

В одной учебной группе можно наблюдать два стиля познавательной деятельности: поэлементный и целостный [Хамблин, 1966]. При первом внимание концентрируется последовательно на отдельных элементах учебного материала по мере их предъявления (например, в тексте) и отсутствует стремление самостоятельно отыскивать основное, более важное. Некритическое восприятие материала занятий дает только механическое воспроизведение того, что человек смог запомнить. Привязанность к фактам лишает его возможности увидеть внутренний смысл процесса. Его ограниченность непосредственной задачей приводит часто к неумению действовать в непредвиденной ситуации. Учение воспринимается как совокупность последовательных шагов (серий). Такого человека можно назвать «сериалистом».

Учащиеся, предпочитающие второй (целостный) стиль, стремятся вникнуть в общий смысл изучаемого, понять основные идеи и связать их с более широким контекстом. При достаточной подготовке «они способны глубоко осознать авторский замысел и конструктивно оценить процесс познания» [Там же]. Эти особенности позволяют эффективно работать в исследовательской модели. В то же время существует опасность привычного понимания общего смысла без подкрепления необходимыми аргументами и фактами. Для таких учащихся полезно обсуждение этого общего смысла, доказательство предложенной точки зрения.

Здесь же следует упомянуть и стиль познавательной деятельности преподавателя. «Опыт работы с начинающими учителями позволяет сказать, что „сериалистом“ можно назвать и учителя, который решительно разделяет теорию и практику» [Там же]. Необходимо проанализировать особенности собственного стиля познавательной деятельности, чтобы взвесить свои возможности, поставить задачи саморазвития и решать их в работе.

Для эффективной исследовательской и тренинговой работы в группе необходима организация учителем не только самих учебных ситуаций, но и коррекция их восприятия учениками. Материал курса — общение со сверстниками в группе — является благоприятной сферой для коррекции стереотипного мышления учащихся. На занятиях полезны вопросы, помогающие понять истинную причинность явлений и событий. Например:

Почему с нами что-то происходит?

Обладаем ли мы системами ожиданий, которые определяют то, что происходит с нами?

Ведущий группы готовит простые примеры, иллюстрирующие склонность людей объяснять поведение окружающих личностными факторами („Он — агрессивный человек“). Свое поведение объясняется, как правило, условиями ситуации („А как я в этой ситуации еще мог поступить?“).

Можно дать ученикам небольшой текст, в котором описана конкретная ситуация общения, и несколько вариантов сделанных из него заключений. При обсуждении этих вариантов поднимается проблема риска возможных ошибок, которая обусловлена самой необходимостью делать выводы, а также проблема оправданности суждений. Здесь можно попытаться найти скрытые предположения, которые не были подвергнуты законному сомнению. Это позволяют сделать ответы на следующие вопросы, которые предлагаются ученикам:

Что автор принимает как само собой разумеющееся?

Насколько это оправданно?

Не основаны ли данные суждения на предвзятом мнении?

Соответствует ли сделанный вывод изложенному материалу?

Не выходят ли мои рассуждения за пределы фактических данных?

Специальные учебные ситуации, созданные педагогом-психологом на занятии, являются способом развития самооценки, конструктивного подхода к изучению фактов, событий, явлений.

Формирование целостного стиля учения — дело нелегкое, трудоемкое и долгосрочное. Эта работа стоит затраченных усилий, так как именно целостный стиль определяет активное, исследовательское отношение к изучаемому материалу, позволяет глубже понимать смысл происходящего на занятии, воспринимать скрытые в подтексте мысли и чувства. Успехи в этой работе неизбежно должны влиять на эффективность обучения не только по данному курсу, но и по другим учебным дисциплинам.

ПРИЧИНЫ И ПРОФИЛАКТИКА РАСПАДА УЧЕБНЫХ ГРУПП

Причины, по которым отдельные учащиеся покидают группу или вся группа распадается, можно классифицировать следующим образом:

— внешние, в том числе организационные;

— методические промахи руководителя;

— личностные особенности учащихся и руководителя.

К внешним причинам в первую очередь относятся организационные промахи и отношение к предмету со стороны других педагогов и родителей. Так, при составлении расписания занятий необходимо учитывать специфику учебного предмета. Если занятия по психологии поставлены в расписании первым и вторым уроками с 8 час утра, то принцип добровольности (дети сами выбрали этот предмет и имеют право прекратить занятия) в большой степени рискует стать принципом необязательности. Лучший вариант — два последних урока либо между двумя другими уроками. Отмены занятий очень нежелательны; в крайнем случае допустим перенос занятий в течение этой же недели.

Иногда принцип добровольности по отношению к психологии прямо трактуется как принцип необязательности. Пример — реальный диалог завуча школы с учащимися.

Завуч: „Сегодня после пятого урока у вас зачет по основам безопасности жизни, у шести человек нет оценок за четверть“.

Учащиеся: „А у нас психология!“

Завуч: „У вас же на психологии добровольное посещение...“

Дискредитация предмета, манипулятивные ссылки — „Чему вас на психологии учат?“ или „Вас сначала надо всех на психологию, чтоб в порядок привести...“ — со стороны других педагогов тоже не способствуют конструктивному встраиванию нового предмета в обычную жизнь школы.

Опасения и тревожность педагогов и родителей по поводу занятий психологией обусловлены, главным образом, недостатком информации и низким уровнем психологической культуры в обществе. Часто практическая психология дискредитирована недостаточным профессионализмом людей, работающих в этой области.

Снять или существенно ослабить негативное влияние помогают выступления педагога-психолога на родительских собраниях, педагогических советах, в методических объединениях. Информация о целях, задачах, методике курса „Основы конструктивного общения“ способствует, как правило, формированию позитивного отношения к новому предмету. Самым лучшим средством для расширения образовательного пространства и подключения других педагогов в качестве сотрудников являются занятия с педагогическим коллективом. Просветительская работа педагога-психолога с учителями и родителями — фактор, увеличивающий эффективность работы с детьми.

Следующий фактор, который косвенно может влиять на желание учащихся посещать занятия, — неравномерное деление класса на подгруппы. Оптимальное количество участников учебной группы — 10—12 человек. Если в силу сложностей в составлении расписания, неудачного выбора времени занятий в одной группе оказывается 6 человек, а в другой — 20, то результат страдает в обоих случаях. В слишком маленькой группе учебный процесс складывается менее динамично, в слишком большой — участники „выпадают“ из поля внимания руководителя группы. Дискомфорт, который при этом испытывают учащиеся, может стать одной из причин их неудовлетворенности занятием. Переход участников из одной подгруппы в другую также бывает причиной дестабилизации учебного процесса. Количество участников группы — это одновременно организационный и методический фактор.

Методические "промахи" в построении занятий еще в большей степени, чем организационные, влияют на отношение учащихся к занятиям. На первое место в этом ряду можно поставить дисбаланс эмоциональной, информационной и поведенческой сторон учебного процесса (см. гл. „Балансировка когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов как условие эффективности занятий“).

Другим серьезным методическим просчетом бывает преждевременный переход от конвенциональных к личностным отношениям. Иногда информация, данная педагогом-психологом, „включает“ психологические защитные механизмы. Тогда учащиеся не приходят больше на занятия, избегая повторения травмирующей ситуации. Как правило, это бывает следствием непроработанности способности группы оказывать поддержку (недостаточная степень сплоченности группы).

Бели содержание и форма организации совместной деятельности обуславливают ролевую дифференциацию группы и очевидность вкладов в принятие группового решения, то это также может привести к распаду учебной группы. „Выдвижение“ педагогом-психологом и без того активных учащихся в ущерб остальным не способствует стабильности группы.

В случае, когда эти причины эмоционального дискомфорта не принимаются во внимание и ситуация в группе не корректируется, образуется замкнутый круг: „травмирующая“ информация (или информация, воспринятая как навязанная ведущим) —> негативный эмоциональный фон —> негативные действия —> снижение коммуникативной и познавательной активности —> ухудшение эмоционального фона —> и т. д.

Коррекция такой ситуации должна проходить одновременно через изменение характера информации или формы ее введения; развитие способности группы к эмоциональной поддержке; проработку конкретной реакции или ситуации, имеющейся в данный момент; подбор и применение соответствующих психотехнических приемов.

„Отставание“ руководителя от группы также может привести к падению интереса к занятиям. Речь идет о чрезмерном структурировании занятия руководителем при достаточной способности группы делить с ним ответственность за происходящее, ставить и решать задачи. Конечно, протест не обязательно выразится в виде ухода. Зрелая группа может сместить свою деятельность с плановых занятий в более свободную зону, функционируя в своем режиме. Но к этому решению могут прийти лидеры. Оставшаяся часть на занятиях возвращается на более ранние стадии развития группы (с минимальной активностью учащихся).

Избежать этих серьезных методических просчетов помогает заключение психологического контракта. «Психологический контракт — это некое соглашение между вступившими в общение и взаимодействие людьми о том, чем они будут заниматься друг с другом (содержание общения): в какой степени и в каких ролях они будут выступать в этом общении и взаимодействии; каковы границы открытости каждого человека в этом общении; какова ответственность каждого в этом общении и взаимодействии. Все это, как правило, не проговаривается, а подразумевается...» [Мастеров, 1994].

Ценность качественной проработки психологического контракта заключается еще и в том, что он помогает исключить „торопливость“ ведущего, „забегаящего“ далеко вперед в процессе развития группы. Непроработанность последовательности этапов (например, фасилитация эмоциональной открытости членов группы при недостаточной ее сплоченности, при склонности к оценочному восприятию) может отвлечь старшекласника и от конкретных занятий, и от психологии вообще. Реализация принципа „не навреди“ в значительной мере обеспечивается „психологическим контрактом“.

Процесс развития группы должен быть управляемым. При незрелости жизненных позиций спонтанное развитие группы необходимо регулировать. Важен выбор оптимального темпа занятия и организации пространства работы группы. Управлять процессом можно, поддерживая также определенный темп.

Личностные особенности подростков иногда приводят к нежеланию одного или нескольких участников продолжать занятия. Например, может оказаться непереносимым для группы обострение таких характерологических черт, как демонстративность, склонность к доминированию, агрессивность. При отсутствии системы „амортизации“ демонстративное поведение оборачивается против самого участника. В учебный курс должны входить индивидуальные консультации именно для таких особых случаев.

Очень сложно работать в классе, где существует жесткая иерархическая структура соподчинения, характерная для примитивных отношений. В этом случае неформальный лидер, как правило, сопротивляется установлению на занятии равного статуса всех участников. Уменьшить его негативное влияние помогают задания творческого характера, четкое структурирование занятий, постоянная проработка правил взаимодействия в группе.

Личностные особенности руководителя группы, несомненно, также оказывают прямое влияние на групповую атмосферу, на результаты работы. Это влияние разрушительно, когда речь идет о компенсаторных проявлениях, депрессивном состоянии ведущего. В таких случаях необходимы навыки профессионального самоанализа. Взаимопосещение занятий, обмен впечатлениями, обсуждение особенностей стиля работы с коллегами, учет результатов этих обсуждений позволяют повысить стабильность групп.

БАЛАНСИРОВКА КОГНИТИВНОГО, ПОВЕДЕНЧЕСКОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ

Управление процессом развития группы обеспечивают логическая последовательность занятий, их тематика, структура. Однако следование плану занятий без учета конкретной ситуации в группе может привести к негативным последствиям (см. „Принцип целостности“, с. 12).

Для достижения баланса когнитивного (информация, мышление), эмоционального (мотивированность, наличие интереса) и поведенческого (поведенческие реакции) компонентов занятия необходима диагностика ситуации в группе. Диагностируя состояние активности группы, педагог-психолог может выяснить, есть ли запрос группы на какую-либо информацию, уточнить, на какую именно. Конкретизация запроса может изменить тему занятия, последовательность упражнений. При выяснении вопроса о том, какая именно информация будет значима в данный момент, самым важным является диагностика эмоциональной реакции группы.

Конкретно это проявляется в следующих вариантах:

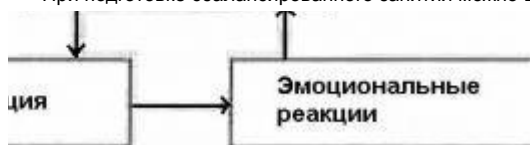
Нарушение баланса	Эмоциональная реакция
Перегрузка информацией при недогрузке эмоциональной и поведенческой сфер	„...Скучно, нудно... Непонятно, зачем все это мне надо...“

Эмоциональная и информационная перегрузка	«...У меня от этого болит голова» (Я устаю)
Поведенческая перегрузка (вереница сменяющих друг друга упражнений с минимумом объяснений, анализа и при минимуме мотивации)	«... Здесь можно неплохо провести время, но есть более важные дела»

Описать, а тем более повторить идеально сбалансированное занятие практически невозможно. Каждая учебная группа приходит с конкретной мотивацией (актуальным или потенциальным запросом). Эмоциональная реакция на предложенную тему тоже бывает разной. Иногда требуется специальная работа на эмоциональную «включенность» в тему. Тогда для этого используются и упражнения, и информация. Бывает, что на фоне эмоциональных реакций при запросе на информацию, значимую для учащихся, группа «теряется» в чрезмерном информационном потоке. В этом случае для предотвращения «информационного стресса» необходимы упражнения-действия. Целесообразно применение телесно-ориентированных техник, техники психодрамы и т. д. — всего того, что позволит использовать ощущения.

Анализ упражнений и последующая рефлексия также должны проводиться по всем направлениям (когнитивный компонент, эмоциональный и поведенческий). Здесь необходимо осознание руководителем своих собственных предпочтений и постоянная работа по балансировке всех компонентов занятия.

При подготовке сбалансированного занятия можно воспользоваться следующей схемой.



Рассмотрим все варианты такой связи компонентов занятий.

Если планируется упражнение, вид деятельности, должна быть введена информация, необходимая для понимания упражнения, действий, с учетом эмоциональной реакции, соответствующей этой деятельности.

Если нужно ввести информацию, следует выяснить, как она повлияет на эмоциональное состояние участников тренинга, затем какие действия (упражнения) будут при этом необходимы.

Если предполагается определенное эмоциональное состояние для усвоения материала, нужно спланировать соответствующее упражнение для достижения этого состояния и подобрать соответствующую информацию.

Один из эффективных способов воздействия на эмоциональное состояние участников тренинговых занятий — применение специальных упражнений, способствующих «потеплению» эмоциональной атмосферы в группе. Их образное название «ледоколы» (в английском варианте «icebreaker») выражает цель этих упражнений — «ломать лед в отношениях». Они используются для снятия напряжения, разрядки обстановки и отдыха во время занятия.

Пример такого упражнения — «Круг».

Участники встают в круг. Ведущий предлагает различные действия, которые должны передаваться по кругу, от одного участника игры к другому. Виды действия выбираются в зависимости от степени напряженности в группе. Сначала используются простые действия (хлопок, прыжок), не предполагающие тактильных контактов, ритмичные сочетания хлопков, прыжков, поворотов и т. д. Затем могут «передаваться» поворот головы и взгляд (прямой визуальный контакт). После этого предлагаются действия с прикосновением, например, положить руку на плечо соседа. Кульминацией упражнения является передача рукопожатия. На последующих занятиях это упражнение можно проводить по-другому: нужно максимально увеличить скорость передачи действий (рукопожатия). Насколько это возможно — участники игры решают сами.

Можно предложить во время упражнения закрыть глаза. Это позволяет сосредоточиться на ощущениях, усиливает чувство единения со всеми участниками игры.

Эти и ряд других психотехнических приемов позволяют создать эмоциональный фон, являющийся необходимым условием для получения личностного знания. Благодаря эмоциональной окрашенности личностное знание может оказывать гораздо большее влияние на поведение, чем знание общего характера.

Информация, данная в виде общих схем общения и понятий о нем, тоже влияет на личностное знание. Она дает в распоряжение учащихся схемы анализа, с помощью которых возможна переработка индивидуального опыта.

Столь же необходимо третье условие получения личностного знания — конкретные жизненные ситуации как источник опыта. На занятии эти ситуации становятся основой упражнений.

«Личностное знание не возникает как простая сумма элементов жизненного опыта и не является результатом автоматической фиксации событий, в которых участвовал человек... То, что я вижу, чувствую в конкретных ситуациях, я обрабатываю с помощью общих схем и понятий» [Мелибруда, 1986]. Этот процесс должен быть спланирован и организован ведущим на занятии.

Диагностика состояния группы идет посредством анализа поведения учащихся. Каждая из поведенческих реакций дает ведущему представление об эмоциональном фоне группы, о том, как на него повлияли новая информация, новый опыт, полученные школьниками на занятии. Например, негативное отношение друг к другу или руководителю может выражаться репликами, демонстративным отказом выполнять упражнения, характерными невербальными реакциями недовольства. В этом случае необходимо выяснить причины происходящего. Приведенный ниже пример может это проиллюстрировать. Конкретная ситуация описана ведущим группы. Затем приводится мнение коллеги-супервизора.

Описание ведущим группы ситуации дисбаланса эмоциональной, поведенческой и когнитивной сферы на занятии

«...Это было очередное занятие в 10 классе. Я предложила выполнить упражнение „Передача чувства“. Целью упражнения была отработка невербальных средств общения. Сидя в кругу, участники закрыли глаза и сосредоточились на задании — передача чувства через прикосновение. Первый участник прикоснулся к соседу справа, вкладывая в прикосновение определенное чувство (по выбору). Второй участник, поняв и определив для себя характер прикосновения, открыл глаза и передал то, что понял, следующему. Упражнение должно было завершиться „возвращением“ чувства тому, кто его послал. Юноши и девушки были мною расположены в смешанном порядке. Один из участников передал не то чувство, которое получил, а свое. Это было чувство пренебрежения. Жест и прикосновение были выразительными. Девушка в отчаянии убежала с урока. Я недооценила влияния этого на эмоциональный фон занятия, не остановилась на ситуации, не „отработала“ проблему. Мое высказывание по поводу влияния личностных взаимоотношений на восприятие и изменение невербальных реакций (прикосновения), может быть, было и уместным, но явно недостаточным для восстановления эмоционального фона, атмосферы доверия и безопасности. Занятие продолжалось по плану, но уже без инициативы со стороны учащихся.

Все это привело к распаду группы. Чуть позже я поняла, что эта ситуация — симптом наложения внутригрупповой динамики класса на развитие динамики в учебной группе. Тогда, на занятии, я попросту не увидела этого. Это было сигналом того, что уровень доверительности был слишком низок, и данное упражнение — преждевременно. Кроме того, не зная личных взаимоотношений, я не предоставила учащимся свободу выбора места относительно друг друга. Конечно, рассаживаясь в указанном порядке, участники демонстрировали невербально то или иное отношение друг к другу, но я не увидела этих реакций...»

Описание супервизором приведенной выше ситуации

«...Группа заинтересованно, с энтузиазмом восприняла предложение ведущего попробовать передавать свои чувства без слов. Учащиеся расположились группкой в углу огромного актового зала школы (в этот день для занятия не нашлось другого помещения).

Поведение было оживленным. Я отметила это для себя как положительный момент. В то же время внимание ребят было неустойчивым. Они долго уточняли условия выполнения упражнения. Думаю, что в уютной небольшой комнате обстановка могла бы быть другой. Во всяком случае, мне показалось, что эта их энергия должна быть „выплеснута“ в двигательных упражнениях.

Инцидент с передачей „незапланированного“ чувства произошел примерно минут через 15 после начала занятия. В напряженной тишине последовавшей за этим паузы голос ведущей казался чрезмерно спокойным. Продолжение выполнения этого упражнения воспринималось группой как способ обойти возникшую проблему или уйти от нее.

Условия этого упражнения — закрытые глаза в группе значимых людей, в слишком большом помещении, прикосновения, погружение в мир своих чувств и переживаний — увеличили, на мой взгляд, уровень тревожности, который был повышенным еще в начале занятия...»

Сложные ситуации должны рассматриваться ведущим, а вместе с ним и учащимися, как рабочий материал. Это дает терапевтический эффект за счет „выхода“ в исследовательскую позицию по отношению к проблеме. Способность к такому „выходу“ может стать ценнейшим приобретением учащихся. Абстрагирование от проблемы в сочетании с рефлексией и навыками использования психологических приемов становится средством самокоррекции. Положительный групповой опыт, адекватность и устойчивость самооценки группы в целом переходят на индивидуальный уровень и становятся достоянием каждого учащегося. Приведенный ниже пример может это проиллюстрировать. Конкретная ситуация также описана ведущим группы.

Пример балансировки эмоциональной, когнитивной и поведенческой сторон занятия

«На этом занятии я поставила перед собой цель: выявить актуальную проблему, связанную с экзаменами, и начать проработку основ конструктивного общения экзаменуемого с экзаменатором. Во вводной беседе я начала описывать круг проблем, которые, по-моему, могли быть близки учащимся. Они быстро подключились к формулировке вопросов:

— Как может повлиять на результаты экзамена чрезмерное спокойствие?

— Как в этой ситуации проявляет себя чрезмерная тревожность?

— Существует ли проблема „провалов“ в памяти?

— Как меняется поведение человека в стрессовой ситуации?

В целом эти вопросы были актуальны, так как до экзамена оставался один месяц. Но отдельных реплик учащихся было недостаточно, чтобы помочь мне определиться с направлением дальнейшей работы.

Группа отличалась однородностью. Среди девушек из гуманитарного класса — только один юноша. В начале занятия группа была малоактивна. Но с введением информации о возможности произвольно мобилизовать внутренние ресурсы она заметно оживилась. Мой монолог перешел в общую беседу. В том, что группа готова к работе, меня убедили Я-высказывания: «Если я совсем не волнуюсь, то экзамены сдаю хуже...», «А я всегда надеваю на экзамен одно свое платье, мне кажется, оно „счастливое“...»

В этой ситуации я не видела смысла в том, чтобы мотивировать учащихся на работу с проблемами коммуникации учителя и ученика на экзамене, как это было запланировано. Эти проблемы пришлось отодвинуть до более „удобного“ случая. Работа началась с анализа внутреннего состояния человека в экстремальной ситуации, т. е. с упражнений, запланированных на вторую часть занятия. Их целью было снятие психофизических зажимов через релаксацию и мобилизация внутренних ресурсов через работу с ведущими модальностями восприятия.

Проблема текущей балансировки эмоционального фона занятия возникла именно во время работы на мобилизацию ресурсов.

Упражнение выполнял юноша, который согласился стать „демонстрационной моделью“. Я предложила девушкам внимательно наблюдать за тем, какие изменения будут происходить с „демонстрационной моделью“ по мере выполнения упражнения. Текст инструкции был примерно таким: «Вспомни ситуацию, когда ты был доволен собой, чувствовал себя „на коне“, когда все получалось просто здорово... Вот здесь, примерно в метре от себя, представь эту ситуацию во всех подробностях... Отметь для себя, как меняется зрительное восприятие этой ситуации успеха. Может быть, все видится необыкновенно ярким и отчетливым, может быть, наоборот — как в тумане? Как ты видишь эту ситуацию?... Как изменилось восприятие звуков?... Можешь не отвечать, а только понять это. Звуки

слышатся более отчетливо или, напротив, приглушенно? Может быть, ощущение полного безмолвия? Какие новые ощущения появились в теле? Может, это легкость или напряжение?»

После того как мой добровольный помощник рассказал о комплексе своих ощущений, связанных с ситуацией реального успеха, я попросила воспроизвести их уже безотносительно той ситуации. Моей задачей было продемонстрировать характерное изменение осанки во время воспроизведения состояния, соответствующего успеху, как проявление изменения внутреннего состояния. В этот момент „наблюдатели" попытались обмениваться репликами, и мне пришлось сделать запрещающий жест в их сторону (внимание было обращено на юношу, который продолжал упражнение). Эта „помеха" дали мне знать, что пассивная роль „наблюдателей" больше не устраивает группу. Необходимо было найти новое задание — с более активной деятельностью. Я дала такое задание — предложила им научиться делать подобные упражнения, для того чтобы потом работать в парах. Отметила, что теперь очень важно обратить внимание на то, как это делается. Перспектива выступить в роли обучающегося активизировала группу. Для выполнения второго упражнения «Визуализация образа идеального „Я"» желающих было гораздо больше, и у меня был выбор... Остальные записывали вопросы, ход упражнения. Интерес в группе и ее активность восстановились.»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ

В практической работе с группой возможно использование разнообразного диагностического материала (тестов). Это бывает необходимо для разных целей: для определения уровня развития интеллектуальной сферы, индивидуальных и типологических особенностей личности, уровня социально-психологического развития группы, для отслеживания результатов работы.

Результаты диагностического исследования группы на начальном этапе занятий помогают определить направление, в котором будет проходить работа. Предварительная диагностика выявляет учащихся, объективно нуждающихся в комплексной коррекции, а также позволяет учесть их особенности при организации и проведении коллективных занятий.

Ниже предлагается описание методик, которые могут быть использованы педагогом-психологом для диагностики уровня социально-психологического развития групп.

1. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1).
2. Методика исследования самооценки и определения референтных ценностей данной группы.
3. Тест Томаса на определение ведущей стратегии в конфликте.
4. Конструктивный рисунок человека.
5. Опросник самооценки групповой работы.

Для оценки уровня социально-психологического развития учебной группы могут быть использованы также:

Опросник приспособленности Белла;

Опросник личностной ориентации (ЛИО) Э. Шострома, (автор адаптации А. А. Рукавишников);

Айзенка опросник личностный;

Тест Спилбергера-Ханина (определение уровня тревожности);

Социометрия.

1. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-1). Авторы В. В. Синявский, Б. А. Федоришин. Методика разработана для диагностики потенциальных возможностей людей в развитии их коммуникативных и организаторских способностей. Она базируется на принципе отражения и оценки испытуемым некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях (которые знакомы испытуемому по его личному опыту). Ответы испытуемого строятся на основе самоанализа опыта своего поведения в той или иной ситуации.

Организаторские способности — в их структуре не трудно выделить умение влиять на людей для успешного разрешения ими определенных задач и достижения конкретных целей, умение оперативно разобраться в „ситуативном" взаимодействии людей и направить его в нужное русло, стремление к проявлению инициативы, к выполнению общественной работы.

Коммуникативные способности личности характеризуются умением легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремлением к расширению сферы общения, к участию в общественных или групповых мероприятиях, удовлетворяющих потребность людей в широком, интенсивном общении. Анализ коммуникативных и организаторских способностей позволяет рассмотреть их структуру, вычленив в ней такие компоненты, которые могут быть индикаторами соответствующих способностей.

Инструкция: Вам нужно ответить на все эти вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте на них так: если ваш ответ на вопрос положителен, то на листе ответов рядом с номером вопроса поставьте знак +, если же отрицателен — знак -. Никаких дополнительных надписей и знаков делать не следует.

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-то из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что вам приятнее проводить время с книгой или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?

9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы организовывать и придумывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включаться в новые для вас компании?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли вам удастся устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стараетесь ли вы добиться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с вашими товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел вы берете инициативу на себя?
19. Часто ли вас раздражают окружающие вас люди и хочется ли вам побыть одному?
20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?
28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Считаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?
30. Принимали ли вы участие в общественной работе в школе, классе, группе?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя принужденно, попав в незнакомую компанию?
34. Охотно ли вы организовываете различные мероприятия для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и Спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у вас много друзей?
38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания у своих друзей?
39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Дешифратор	
Коммуникативных склонностей:	Организаторских склонностей:
1 + 21 +	2 + 22+
3 - 23 -	4 - 24 -
5 + 25 +	6 + 26 +
7 - 27 -	8 - 28 -
9 + 29 +	10 + 30 +
11 - 31 -	12 - 32 -
13 + 33 +	14 + 34 +
15 - 35 -	16 - 36 -

17 + 37 +	18 + 38 +
19 - 39 -	20 - 40 -

Обработка

С помощью дешифратора подсчитать количество совпадающих с ним ответов. Оценочный критерий К выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому разделу к максимально возможному числу совпадений (к 20). Показатели будут варьироваться от 0 до 1 (это количественная характеристика). Для качественной стандартизации используются шкалы оценок.

Шкала оценок коммуникативных склонностей

К	Оценка	Уровень
0,10—0,45	1	Низкий
0,46—0,55	2	Ниже среднего
0,56—0,65	3	Средний
0,66-0,75	4	Высокий
0,76—1,00	5	Очень высокий

Шкала оценок организаторских склонностей

К	Оценка	Уровень
0,20—0,55	1	Низкий
0,56—0,65	2	Ниже среднего
0,66—0,70	3	Средний
0,71—0,80	4	Высокий
0,81—1,00	5	Очень высокий

Испытуемый, получивший оценки 1, имеет крайне низкий уровень проявления организаторских или коммуникативных склонностей.

Испытуемый, получивший оценки 2, не стремится к общению, чувствует себя скованно в новой компании, предпочитает проводить время наедине с собой, ограничивает свои знакомства, испытывает трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируется в незнакомой ситуации, не отстаивает свое мнение, тяжело переживает обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах он предпочитает избегать принятия самостоятельных решений.

Испытуемый, получивший оценки 3, стремится к контактам с людьми, не ограничивает круг своих знакомств, отстаивает свое мнение, планирует свою работу. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Испытуемый, получивший оценки 4, не теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, постоянно стремится расширить круг своих знакомств, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляет инициативу в общении, с удовольствием принимает участие в организации общественных мероприятий, способен принять самостоятельное решение в трудной ситуации.

Испытуемый, получивший оценки 5, активно стремится к организаторской и коммуникативной деятельности, испытывает в ней потребность. Быстро ориентируется в трудных ситуациях, непринужденно ведет себя в новом коллективе. В важном деле или создавшейся сложной ситуации предпочитает принимать самостоятельное решение, отстаивает свое мнение и добивается, чтобы оно было принято товарищами. Может внести оживление в незнакомую компанию, любит организовывать различные игры, мероприятия, настойчив в деятельности, которая его привлекает. Сам ищет такие дела, которые удовлетворяли бы его потребности в коммуникативной и организаторской деятельности.

Методика констатирует лишь наличный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей в данный период развития личности. Они не останутся неизменными в процессе дальнейшего развития людей. При наличии мотивации, целеустремленности и надлежащих условий деятельности данные склонности могут развиваться.

2. Методика исследования самооценки и определения референтных ценностей данной группы. Автор М. Мнацакян.

Педагог-психолог может достаточно точно определить количество учащихся с неверной самооценкой. Эти данные требуются работникам школ, особенно классным руководителям, для того чтобы вести с учащимися конкретную работу по формированию самооценки (см. Взаимодействие с педагогическим коллективом).

На первом этапе школьникам (в каждом классе отдельно) предлагается назвать качества личности, которым они отдают предпочтение, и расположить их в порядке значимости. Получается примерно такой список:

Честность — в это понятие входят такие составляющие, как прямота, искренность, порядочность, откровенность, справедливость, добросовестность, правдивость, принципиальность.

Доброта: душевность, дружелюбие, сердечность, человечность.

Воспитанность: культура, вежливость, интеллигентность, тактичность, деликатность.

Отзывчивость: чуткость, внимательность, способность понимать других людей, проявление заботы о них.

Трудолюбие: старательность, усердие, прилежность.

Скромность.

Ум: интеллект, талантливость, изобретательность, сообразительность, находчивость.

Эрудиция: образованность, начитанность, широкий кругозор.

Общительность: умение разговаривать с людьми.

Приятная наружность (внешность): аккуратность, опрятность.

Сила воли: стойкость, самообладание, твердость, терпение, упорство, настойчивость.

Способности.

Верность: доверие, преданность.

Далее выбирают десять качеств, которые в ответах ребят встречались чаще всего. Эти качества также упорядочиваются по степени их значимости.

Полученные таким образом ряды личностных качеств заносятся в специальные оценочные листы под номерами, соответствующими их значимости, и эти листы вновь предлагаются школьникам, для того чтобы оценить себя и своих одноклассников по семибалльной системе с точки зрения развитости соответствующих качеств личности.

Фамилия ученика	Порядковый номер оцениваемого качества личности									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Афанасьев Б.										
Боровиков С.										
Глазунов И.										
Дементьев В.										
И т. д.										

Для удобства обработки заполненные оценочные листы можно разрезать по горизонтали на полосы таким образом, чтобы на каждой осталась фамилия одного учащегося и его оценки. Полосы с оценками, полученными школьником от всех товарищей по классу, наклеиваются на отдельный лист бумаги. Такие листы называются протоколами.

Процедура получения средней самооценки предельно проста: сложить все самооценки учащегося и разделить на 10.

Для расчета средней оценки каждого качества нужно просуммировать все оценки и разделить на число принявших участие в опросе. Для облегчения этой процедуры вычерчивается таблица, включающая семь столбцов (по количеству баллов, содержащихся в использованных оценочных шкалах) и десять строк (по числу качеств личности, которые оценивались). В эту таблицу записывается количество соответствующих оценок по каждому качеству. Допустим, по первому качеству ученик получил четыре семибалльные оценки, четыре оценки по шесть баллов, две — пятибалльные и т. д. Эти данные перемножаются, что даст соответственно 28, 24, 10 и т. д., и полученные произведения суммируются по строкам таблицы. Результаты записываются в правом крайнем столбце.

№ оцениваемого качества	Баллы							
	1	2	3	4	5	6	7	
1			10	8	2	4	4	124

2	1	2	8	6	5	2	4	118
3	1	7	8	4	1	4	3	105
И т. д.								

Каждая из полученных таким образом промежуточных сумм делится на количество учащихся, участвующих в опросе. Результат записывается в верхней части протокола соответствующего школьника. Это и есть средняя объективная оценка по каждому качеству. Затем выводится общая средняя оценка школьника.

Афанасьев Б.	4,4	4,2	3,4	4,8	4,6	3,6	4,5	4,3	4,5	5,0	4,3
	5	4	3	3	4	6	7	6	5	5	4,8

В этой таблице последние числа 4,3 и 4,8 соответственно средняя оценка и средняя самооценка ученика.

На основе сравнения средних самооценок и средних оценок, полученных от товарищей, делается вывод о том, является ли самооценка данного школьника нормальной, завышенной или заниженной.

3. Тест Томаса на определение ведущей стратегии в конфликте.

С помощью данного теста оказывается возможным определить собственный стиль поведения в ситуации разногласий. Всего таких стилей пять: сотрудничество — оптимально почти всегда; компромисс — вполне приемлем в ряде случаев; избегание (уход) — рекомендовано в случае неспровоцированных партнером „пожаров”; приспособление — возможно в тех случаях, когда оппонент действительно прав, соперничество — наименее эффективный, но наиболее часто используемый стиль поведения в конфликтах.

Инструкция: Выберите вариант ответа, соответствующий вашему обычному поведению в конфликтной ситуации.

1.

- а) Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность в решении сложного вопроса.
- б) Вместо того чтобы обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2.

- а) Я стараюсь найти компромиссное решение.
- б) Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов и другого человека, и моих собственных.

3.

- а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
- б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

4.

- а) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
- б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.

5.

- а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого.
- б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6.

- а) Я пытаюсь избежать неприятности для себя.
- б) Я стараюсь добиться своего.

7.

- а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно.
- б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8.

- а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
- б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9.

- а) Я думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.
- б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10.

- а) Я твердо стремлюсь добиться своего.
- б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11.

- а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
- б) Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

12.

- а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
- б) Я даю другому возможность в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу.

13.

- а) Я предлагаю среднюю позицию.
- б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.

14.

- а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
- б) Я пытаюсь доказать другому логику и преимущество моих взглядов.

15.

- а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
- б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.

16.

- а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
- б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17.

- а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
- б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18.

- а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
- б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.

19.

- а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
- б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.

20.

- а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
- б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21.

- а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому.
- б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22.

- а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и позицией другого человека.
- б) Я отстаиваю свою позицию.

23.

- а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
- б) Иногда я предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24.

- а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
- б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.

25.

- а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
- б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.

26.

- а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.

б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.

27.

а) Зачастую стремлюсь избежать споров.

б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28.

а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.

29.

а) Я предлагаю среднюю позицию.

б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.

30.

а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

№ п/п	Соперни- чество	Сотрудни- чество	Компро- - мисс	Избе- гание	Приспо- собление
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а

1 7	а			б	
1 8			б		а
1 9		а		б	
2 0		а	б		
2 1		б			а
2 2	б		а		
2 3		а		б	
2 4			б		а
2 5	а				б
2 6		б	а		
2 7				а	б
2 8	а	б			
2 9			а	б	
3 0		б			а

4. Конструктивный рисунок человека [Е. Д. Романова, О. Ф. Потемкина, 1992].

Оборудование: три листа размером 10 x 10 см, листы нумеруются по мере выполнения рисунков.

Инструкция. Вам необходимо нарисовать три фигуры человека, используя для каждой 10 элементов, среди которых могут быть треугольники, квадраты и круги. Вы можете увеличивать, уменьшать эти фигуры, накладывать их друг на друга.

Обработка данных. По каждому рисунку отдельно подсчитывается количество затраченных в изображении человека треугольников, кругов, квадратов, результаты записываются в виде трехзначных чисел, где сотни — количество треугольников, десятки — количество кругов, единицы — количество квадратов. Таким образом выводится „формула рисунка“, по которой рисующих относят к соответствующим типам и подтипам.

Интерпретация результатов

1-й тип — „руководитель“. Это люди, имеющие склонность к руководящей работе, организаторской деятельности. Ориентированы на социально-значимые нормы поведения, могут обладать хорошим даром рассказчика, связанным с высоким уровнем речевого развития. Обладают хорошей адаптацией к социальной сфере, доминирование над другими удерживают в определенных границах.

Формулы рисунков: 901, 910, 802, 811, 820, 703, 712, 721, 730, 604, 613, 622, 631, 640.

Наиболее жестко доминирование выражено у подтипов 901, 910, 802, 811, 820, ситуативно — 703, 712, 721, 730, при воздействии речью на людей — вербальный руководитель или „преподавательский тип“ — 604, 613, 622, 631, 640.

2-й тип — обладает многими чертами типа „руководитель“, однако зачастую при принятии решений, особенно ответственных, колеблется. Данный тип людей более ориентирован на умение „делать дело“, высокий профессионализм, обладает высоким чувством ответственности и требовательности к себе и людям, высоко ценит правоту, т.е. характеризуется повышенной чувствительностью к правдивости. Часто они страдают соматическими заболеваниями нервного происхождения вследствие переживаний.

Формулы рисунков: 505, 514, 523, 532, 541, 550.

3-й тип — „тревожно-мнительный“, характеризуется разнообразием способностей и одаренностью — от тонких ручных навыков до литературной одаренности. Обычно людям данного типа тесно в рамках одной профессии, они могут поменять ее на совершенно противоположную и неожиданную, иметь также хобби, которое по сути является второй профессией. Физически не переносят беспорядка и грязи, обычно конфликтуют с другими из-за этого. Отличаются повышенной ранимостью и часто сомневаются в себе. Нуждаются в мягком подбадривании.

Формулы рисунков: 406, 415, 424, 433, 442, 451, 460.

Кроме того, 415 — „поэтический подтип“, обычно люди, имеющие такую формулу рисунка, обладают поэтической одаренностью: 424 — подтип людей, узнаваемых по фразе: „Как это можно плохо работать?“. Люди этого подтипа отличаются особой тщательностью в работе.

4-тип — „ученый“. Эти люди легко абстрагируются от реальности, обладают „концептуальным умом“, отличаются способностью разрабатывать на все „свои теории“. Обычно обладают душевным равновесием и рационально продумывают свое поведение.

Формулы рисунков: 307, 316, 325, 334, 343, 352, 361, 370.

Подтип 316 характеризуется способностями создавать теории, по преимуществу глобальные, или осуществлять большую координационную работу. 325-й подтип характеризуется увлеченностью процессом познания жизни, здоровья, биологическими дисциплинами, медициной.

5-тип — „интуитивный“. Люди этого типа обладают сильной чувствительностью нервной системы, высокой степенью ее истощаемости. Легче работают при переключении с одного вида деятельности на другой, обычно выступают „адвокатами меньшинства“, за которым стоят новые возможности. Обладают повышенной восприимчивостью к новизне. Альтруистичны, часто проявляют заботу о других, имеют хорошие ручные навыки и богатое воображение, что дает возможность заниматься техническими видами творчества. Обычно вырабатывают свои нормы морали, предпочитают самоконтроль, отрицательно реагируя на посягательства, касающиеся их свободы.

Формулы рисунков: 208, 217, 226, 235, 244, 253, 262, 271, 280.

Подтип 235 часто встречается среди профессиональных психологов или лиц с повышенным интересом к психологии людей; 244 — обладает способностью литературного творчества; 217 — способностью к изобретательской деятельности; 226 — имеет большую потребность в новизне, обычно ставит для себя очень высокие критерии достижений.

6 тип — „изобретатель, конструктор, художник“. Часто встречается среди лиц с „технической жилкой“. Это люди, обладающие богатым воображением, пространственным видением, часто занимаются самыми различными видами технического, художественного и интеллектуального творчества. Чаще всего относятся к типу интровертов, живут собственными моральными нормами, не приемлют никаких воздействий со стороны, предпочитая самоконтроль, эмоциональны, одержимы собственными оригинальными идеями.

Формулы рисунков: 109, 118, 127, 136, 145, 019, 028, 037, 046.

Подтип 109 встречается среди людей, хорошо владеющих аудиторией, 118-й подтип — имеет наиболее сильно выраженные конструкторские возможности и способности к изобретательству.

7 тип — „эмотивный“. Обладают повышенным сопереживанием по отношению к другим людям, тяжело переживают „жестокие“ кадры фильмов, могут быть надолго выбитыми из колеи и потрясенными жестокими событиями. Боли и заботы других людей вызывают у них сочувствие и участие, на которые они тратят много собственной энергии, в результате чего становится затруднительной реализация их собственных способностей.

Формулы рисунков: 550, 451, 460, 352, 361, 370, 253, 262, 271, 280, 154, 163, 172, 181, 190, 055, 064, 073, 082, 091.

8 тип — противоположен эмотивному типу. Обычно не чувствует переживаний других людей или относится к ним с невниманием даже усиливает на них давление. Если это хороший специалист, то он может заставить других делать то, что считает нужным. Иногда для него характерна черствость, которая возникает ситуативно, когда в силу каких-либо причин человек замыкается в кругу собственных проблем.

Формулы рисунков: 901, 802, 703, 604, 505, 406, 307, 208, 109.

Комментарии к тексту

При совпадении формул типов 7 и 8 с формулами типов 1—6 одна из интерпретаций рассматривается как дополнительная (по усмотрению психолога).

Данная методика не может рассматриваться как очень надежная, она служит мотивации учащихся к дальнейшей работе в группе, формированию представления о взаимосвязи внутренней психической жизни человека и внешних ее проявлений.

При интерпретации результатов рекомендуется учитывать следующие особенности рисунков:

- наличие шеи — возможна чрезмерная ранимость человека;
- наличие ушей — хорошо развитая способность слушать;
- на голове „шляпы“ в виде квадрата или треугольника: в одном рисунке — возможно, сделана какая-то уступка, о которой сейчас есть сожаления, если в трех рисунках — возможна целая полоса „скованного положения“;
- кармашек на теле человека — возможные мысли о детях;
- полностью прорисованное лицо — признак хорошо развитой общительности;
- один рот на лице — возможно, этот человек любит поговорить;
- один лишь нос — человек, хорошо улавливающий запахи, любящий духи;
- изображение кружка на теле человека — необходимость в заботе о старшем;
- изображение треугольника на теле человека — возможно, человеку приходится отдавать распоряжения,

Первый рисунок представляет собой доминирующий тип, второй — тип, присутствующий как состояние, а третий — будущие перспективы.

5. Опросник самооценки групповой работы.

(Адаптированный вариант опросника, данного в книге Карла Роджерса „О групповой психотерапии“ [Роджерс, 1993]. Для работы со старшеклассниками изменены вопросы — 1г, 1д, 2а, в инструкции предложено заполнение листа ответов.)

Инструкция. Вам следует ответить на предложенные вопросы. Для этого в листе ответов укажите к каждому из 4-х пунктов тот вариант, с которым вы согласны. Объем ответа — на ваше усмотрение. При желании можно дать полный, развернутый ответ. Главное, постарайтесь ответить как можно откровеннее. Подписывать лист ответов не обязательно.

Вопросы

1. Что касается общего влияния участия в группе на мое поведение, могу сказать следующее (выбрать нужное):

- а) поведение изменилось, но так, как мне не хотелось бы;
- б) значительных изменений нет;
- в) сначала поведение изменилось, но потом стало прежним;
- г) в поведении произошли значительные изменения временного характера, часть их проявляется и сейчас;
- д) я веду себя иначе (уточнить положительно или отрицательно)

д1 — с родителями,

д2 — с друзьями,

д3 — с одноклассниками,

д4 — с учителями.

2. Что касается влияния участия в группе на меня самого, могу сказать следующее:

- а) вызвало крайне неблагоприятное ощущение (уточнить — подавляющее или раздражающее ощущение или их сочетание);
- б) скорее помешало, чем помогло;
- в) нейтральное или очень незначительное;
- г) скорее помогло, чем помешало;
- д) оказалось весьма плодотворным;
- е) дало высокоэффективные результаты, обогатило положительный опыт;
- ж) сбило с толку, пока не берусь судить.

3. Что касается влияния общих встреч, взятых в отдельности, то могу сказать следующее:

- а) вызвали чувство опустошенности, смущение, раздражение, скуку и прочие отрицательные ощущения;
- б) не вызвали никакого чувства, интереса, прошли почти бесследно;
- в) в чем-то помогли;
- г) оказались плодотворными, определенно помогли;
- д) оставили глубокий след, обогатили положительный опыт.

4. Что касается влияния обучения в группе на осознание собственных чувств и чувств других людей, то могу сказать следующее:

- а) я стал (а) восприимчивым (ой) к собственным чувствам и чувствам других людей и это для меня ново;
- б) осознав свои чувства, я стал(а) охотнее делиться ими с друзьями (уточнить — положительными или отрицательными; и положительными, и отрицательными);
- в) я и раньше осознавал (а) свои чувства, но не так глубоко.
- г) заметных изменений нет;
- д) я стал (а) лучше осознавать свои чувства и жалею об этом.

Данный опросник рекомендуется использовать в конце курса занятий для объективизации полученного результата работы.

Диагностика может проводиться как отдельным блоком работы педагога-психолога, так и в рамках одного занятия. При этом " наряду со стандартными методиками в качестве диагностического материала могут использоваться специально создаваемые диагностические ситуации, тексты художественных произведений, сказки, притчи, пословицы. Выявление индивидуального отношения к предложенному материалу и будет результатом такой диагностической работы. Обсуждение индивидуальных точек зрения, соотнесение с ними своей собственной — это процесс самодиагностики и самопознания. Для организации этого процесса необходима постановка целей диагностики, соответствующих задачам курса, через заключение психологического контракта.

Пример занятия

(с использованием диагностической методики)

Тема. Самопознание — формы и методы.

Цели: создать в группе атмосферу доброжелательности, развить способности к игровому поведению, навыки социального взаимодействия (слушать, формулировать и высказывать свою точку зрения и т. д.), организовать процесс самопознания.

Порядок работы.

1. В начале занятия в качестве разминки проводится игра-приветствие. Участники группы по очереди, не говоря, кому они адресуют, произносят какое-либо приветствие. Все участники должны угадать, кому данное приветствие адресовано, и назвать хором его имя. Если звучат разные имена, то автор приветствия сообщает, кому оно было адресовано. Затем в игру вступает его сосед. Приветствия могут быть самые разные:

„Привет тому, у кого всегда хорошее настроение!“ Игра продолжается до тех пор, пока не будут названы имена всех членов группы, плюс один-два хода.

Участников следует ориентировать на то, чтобы приветствия были яркими, образными, но в то же время закамouflированными. (При проведении игры могут возникнуть трудности с формулированием приветствия, включением членов группы в игровую ситуацию. Если эти трудности серьезны, игру следует прекратить, как и в том случае, когда вы увидите, что интерес к ней пропал.) Поскольку цель игры — приветствие друг друга, создание доброжелательной атмосферы в группе, рефлексией после ее проведения можно не заниматься.

2. Выявление референтных ценностей и исследование самооценки. (Примечание: обратная связь дается в индивидуальном порядке!)

Предлагается обсудить вопрос о совместимости людей друг с другом в процессе общения (очень высокая уверенность человека в себе и низкая уверенность приводят к похожему результату — трудности в общении). Предлагаются вопросы для обсуждения:

Как в поведении проявляется чрезмерная уверенность человека в себе?

Как в поведении проявляется низкая уверенность человека в себе?

Как описать поведение человека, с которым приятно общаться? Все предлагаемые в процессе групповой дискуссии ответы записываются в две колонки:

Внешние проявления (жесты, слова, мимика, интонационная выразительность речи)	Внутренние проявления (чувства, эмоции)

3. У каждого человека есть собственная теория о том, что делает его уникальным, отличает от других людей. При этом возникает вопрос: „Разделяют ли другие мою точку зрения?“. Участникам группы предлагается разделить лист бумаги на три графы по вертикали:

в 1-й графе ответить на вопрос: „Кто я?“. Для этого быстро написать 10 слов-эпитетов, писать следует так, как они приходят в голову;

во 2-й графе написать, как на этот же вопрос ответили бы ваши родители, знакомые (любой значимый другой);

в 3-й графе — отвечает на тот же вопрос кто-то из группы. Для этого можно всем положить свои подписанные листочки на стол, перемешать, затем каждый, не глядя, берет листочек со стола и пишет о том человеке, чей листочек ему попался. Затем листочки снова складываются на стол и каждый забирает свой. При обсуждении результатов данной процедуры можно обратить внимание на следующие аспекты:

повторяется ли какое-либо качество, слово во всех трех графах;

о чем это может говорить (например об открытости человека в общении);

насколько хорошо человек сам себя знает (количество слов в первой графе);

отношение к самому себе (соотношение позитивных и негативных эпитетов);

совпадают или не совпадают Я-концепция и представления других обо мне;

из чего складывается представление других обо мне (здесь возможно обсуждение вопроса ответственности человека за презентацию себя другим людям) и т. д.

Возможно, что в процессе обсуждения полученных результатов будет уместно чтение притчи „Ворона и павлин“ Носсрата Пезешкяна.

«В парке дворца на ветку апельсинового дерева села черная ворона. По ухоженному газону гордо расхаживал павлин. Ворона прокаркала: „Кто помог такой нелепой птице появиться в нашем парке? С каким самомнением она выступает, будто это султан собственной персоной! Взгляните только, какие у нее безобразные ноги, а ее оперение — что за отвратительный синий цвет. Такой цвет я бы никогда не носила. Свой хвост она тащит за собой, будто лисица“. Ворона замолчала, выжидая. Павлин помолчал какое-то время, а потом ответил, грустно улыбаясь: „Думаю, что в твоих словах нет правды. То плохое, что ты обо мне говоришь, объясняется недоразумением. Ты говоришь, что я гордец, потому что хожу с высоко поднятой головой, так что перья на плечах у меня поднимаются дыбом, а двойной подбородок портит мне шею. На самом же деле, я — все что угодно, только не гордец. Я прекрасно знаю все, что уродливо во мне, знаю, что ноги кожисты и в морщинах. Как раз это больше всего и огорчает меня, потому-то я и поднимаю так высоко голову, чтобы не видеть своих безобразных ног. Ты видишь только то, что у меня некрасиво, и закрываешь глаза на мои достоинства и мою красоту. Разве тебе это не пришло в голову? То, что ты называешь безобразным, как раз больше всего нравится людям...»

4. В конце занятия члены группы пишут в свободной форме самоотчеты о занятии.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Проблема формирования единого образовательного пространства и повышения результативности личностно-ориентированных курсов решается в процессе взаимодействия педагога-психолога с коллегами-предметниками. Коммуникативные способности являются частью профессиональной культуры педагога. Высокий уровень их развития, умение правильно реагировать в сложных ситуациях на уроке, в ходе внеклассной воспитательной работы определяет профессионализм педагога, а также умение сохранить собственное здоровье. Такая постановка задач коммуникативных тренинговых занятий для педагогов отвечает их потребностям.

Навыки конструктивного поведения педагога являются „техникой личной психологической безопасности“ в профессиональной деятельности.

Учителям, работающим вместе с педагогом-психологом, могут помочь в построении конструктивных взаимоотношений с классом результаты диагностики собственных коммуникативных навыков и уровня социально-психологического развития учащихся.

Предоставление этих данных кому-либо должно подчиняться правилам психологической этики. Это может быть общая характеристика класса, сопровождаемая конкретными рекомендациями. Информация об учащемся может быть дана учителю (родителю) только в свете проблемы данного учителя (родителя). Эта информация дается в виде интерпретации, сопровождается рекомендациями, соответствующими проблеме обратившегося за консультацией.

Использование занятий по определению ведущего информационного канала (модальности) дает педагогическому коллективу информацию о том, в каких классах в каком соотношении следует использовать наглядные (для визуалов), практические (для кинестетиков), словесные (для аудиалов) методы и приемы обучения. Может быть дана информация, характеризующая класс и индивидуальные особенности учащихся, например: аудиалов нельзя прерывать, кинестетикам — больше времени на выполнение учебного задания.

Пример занятия

(может быть проведено как с учащимися, так и с педагогами)

Тема. Ведущая модальность в общении.

Цели: определение ведущих модальностей у учащихся (учителей) с последующим развитием мало используемых модальностей; развитие наблюдательности; развитие игровых форм поведения.

Порядок работы.

1. Каждому участнику занятия дается иллюстративный материал (лучше репродукции пейзажей), нужно составить небольшой рассказ по данной иллюстрации и записать. Затем несколько рассказов зачитываются. По используемым предикатам определяется ведущая модальность. Учащимся дается понятие модальности, предиката. На основе прослушанных рассказов составляется небольшой словарь (визуальная модальность, аудиальная, кинестетическая). Дается задание: разделившись на пары, составить рассказ, но использовать предикаты не своей ведущей модальности, т. е. поговорить не на „своем языке“.

После выполнения упражнения — рефлексия (сравнить процесс описания в первом и во втором случае, выделить трудности, с которыми, возможно, члены группы столкнулись).

Можно предложить обсудить вопрос о возможности активизации редко используемой модальности. После обсуждения сразу что-то из предложенного проработать в упражнении (например, закрыть глаза и прислушаться, затем обменяться впечатлениями — перечислить все услышанные звуки).

2. Предложить нескольким участникам группы рассказать о каком-нибудь случае из своей жизни. После каждого рассказа проанализировать жесты, позы, попытавшись соотнести их с ранее полученной информацией о ведущих модальностях.

3. Разыграть (заранее подготовленную) сценку встречи либо разговора в транспорте (сцены могут быть любые). По поведению, словарю определить ведущую модальность участников сцен.

4. Предложить учащимся, учителям составить разговор с ребенком дошкольного (школьного) возраста по свободно выбранной теме, подключая все модальности. Разыграть ситуацию общения с ребенком с последующим ее анализом. Можно предложить членам группы некоторое время просто подумать о чем-либо, делать это молча, время от времени отмечать в таблице, как они думали.

Вижу (все картинки, которые возникают)	Слышу (слова, которые возникали)	Чувствую (мысли о запахе, вкусе, качествах, чувствах)

При обсуждении отметить, что люди могут думать либо в одной модальности, либо во всех трех модальностях, либо об одних вещах в одной модальности, о других — в другой.

Домашнее задание: Составить словарики для модальностей, определить ведущие модальности у кого-нибудь из своих знакомых с обоснованием.

Домашнее задание для учителей: Подготовить урок или разработать его фрагмент в трех вариантах (для кинестетиков, аудиалов, визуалов). Данное задание может быть проделано на самом занятии подгруппами по 3—4 человека.

Примечание. Следующее занятие (или следующий этап тренинга) для учителей начинается с предъявления домашних наработок и их „экспертизы“ реальными группами „кинестетиков“, „визуалов“, „аудиалов“ с точки зрения легкости восприятия материала и соответствия особенностям заявленного стиля.

Предложенные материалы, проработанные в тренинговом режиме, способствуют профилактике конфликта стилей в обучении.

Предлагаем дополнение к программному блоку «Общение в конфликте» (см. стр. 62) для работы с педагогическим коллективом.

Тема. Педагогические конфликты.

Содержание. Особенности педагогических конфликтов. Проблема власти и ответственное использование власти в конфликтах с подростками. Далее используется тема 2 из 5-го раздела.

(Тест Томаса на определение ведущей стратегии в конфликте может стать началом для проработки этой темы.)

ПРОГРАММА КУРСА „ОСНОВЫ КОНСТРУКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ" (тематический план1)

1 Курс рассчитан ориентировочно на 72 часа. Возможное изменение режима работы, например тренинг-„погружение", приведет к сокращению количества учебных часов.

Раздел 1. ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ ОБЩЕНИЯ

Тема 1. Формирование позиции взаимодействия на занятиях

Смена позиции обучаемого на позицию участника процесса познания и научения. Актуализация собственных проблем учащихся. Разделение понятий бытовой и психологической проблемы. Понятие психологических защитных механизмов. Сложность структуры личности человека. Выделение сферы сознания и подсознания. Влияние бессознательного на общение. Мифы и реальность психологической практики. Описание области коллективной работы группы. Предложение правил работы и самоопределения. Выбор модели работы группы в режиме постановки задач, исследования реального общения. (Хрестоматия, стр. 3—6, 35—41)

Тема 2. Межличностное взаимодействие

Значение индивидуального восприятия. Безоценочность в общении. Выявление закономерностей, помогающих общению в группе. Формулирование правил работы. Заключение психологического контракта (на совместную работу). Тренинг сензитивности. Развитие чувствительности. Тренировка восприятия партнера в общении.

Примечание: Отработка правил взаимодействия в группе проводится на всех последующих занятиях ситуативно. (Хрестоматия, стр. 12—14)

Тема 3. Рефлексия

Введение в тему. Развитие внимания к окружающим в совместной деятельности. Осознание своих чувств и действие психологических защитных механизмов. Разделение субъективного образа партнера и реального. Помехи и затруднения в общении и роль рефлексии. Ограничения в осознании своих чувств. Возможность и необходимость самопознания. Методы рефлексии. Самонаблюдение и самоанализ. Примечание: Эта тема является „сквозной". Ее дальнейшая проработка — необходимая часть всех последующих занятий. (Хрестоматия, стр. 42—43)

Раздел 2. НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ И ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ

Тема 1. Пространство и его организация в межличностном общении

Влияние организации пространства в межличностном общении. Взаимозависимость дистанции субъективно осознаваемой безопасности и характера коммуникации. Личностные особенности человека и выбор оптимальной дистанции. Позиции партнеров в общении. (Хрестоматия, стр. 25—28)

Тема 2. Эмоции и чувства

Особенности восприятия и выражения эмоций. Проявления проблемы „суженного" опыта восприятия и трансляции чувств. Невербальные способы эмоционального самовыражения. Осознание и вербализация чувств. Деструктивное воздействие подавления эмоций на личность и здоровье человека. (Хрестоматия, стр. 8—11, 21—25)

Тема 3. Самопомощь в ситуациях эмоционального дискомфорта

Противоречивые, сложные чувства как выражение внутриличностного конфликта, их драматизация как средство самопомощи. Специфика проявлений чувств в экстремальной ситуации. Способы „выхода" из деструктивных состояний. Специфика ситуаций расставаний и потерь. Специфика ситуаций повышенной значимости (угрозы базовым ценностям). Смена образа жизни и эмоциональное переживание перемен. Актуализация внутренних ресурсов личности. (Хрестоматия, стр. 118—123, 136—139)

Раздел 3. ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

Тема 1. Слушание

Закономерности восприятия вербальной информации. Правила „хорошего слушания". Конструктивные и деструктивные формы влияния на собеседника. Цели собеседников и результативность слушания. Интонирование голоса и результативность общения. Темп речи в общении. Расширенное слушание. (Хрестоматия, стр. 18—21)

Тема 2. Искусство полемики

Постановка вопроса в общении. Виды вопросов. Открытые и закрытые вопросы. Простые и сложные вопросы. Формы ответов. Стиль поведения в дискуссии. Активность в постановке вопросов.

Раздел 4. ТЕХНОЛОГИЯ КОММУНИКАЦИИ

Тема 1. Этапы коммуникативного процесса

Доминантность—недоминантность в общении. Инициатива в общении. Экстраверсия—интроверсия. Начало общения. Знакомство и проблемы, связанные с ним. Факторы, влияющие на продолжительность контакта. Адекватность продолжительности контакта конкретной ситуации. Выход из общения.

(Хрестоматия, стр. 16—17, 28—35)

Тема 2. Личное обаяние и общение

Роль доверия в общении. Влияние личного обаяния. Обаятельность и ее составляющие. Выявление наиболее эффективной манеры поведения в общении.

Тема 3. Помехи в общении

Ориентация в типах контакта. Причины ограничения контакта. Безличное общение и его влияние на структуру личности. Искажение информации, стереотипы, ярлыки, мышечные зажимы. Личностные особенности и врожденные факторы, осложняющие общение. (Хрестоматия, стр. 62—65)

Раздел 5. ОБЩЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ

Тема 1. Конфликт и его диагностика

Определение конфликта. Эмоциональные аспекты конфликтных ситуаций. Диагностика конфликта. Конструктивные и деструктивные конфликты. Информационные, структурные, ценностные и поведенческие конфликты. Динамика конфликта. Основные стратегии поведения в конфликте. Выбор стратегии в конкретной ситуации. (Хрестоматия, стр. 87—88, 92—95)

Тема 2. Стратегия сотрудничества в конфликте

Стратегия сотрудничества как основа конструктивного общения в конфликте. Различия интересов и предложений. Этапы разрешения конфликта (удовлетворение по существу, психологическое удовлетворение, процедурное удовлетворение). Искаженное понимание интересов другой стороны в конфликте. Я-высказывание как метод социально приемлемого способа выражения чувств в конфликте. (Хрестоматия, стр. 91—92)

Тема 3. Посредничество в конфликте

Роль и функции посредника. Особенности общения посредника в конфликте. Правила построения коммуникации посредником. Организация процедуры разрешения конфликта через посредника. Ограничения в деятельности посредника. (Хрестоматия, стр. 94—96)

Раздел 6. ОБЩЕНИЕ В СЕМЬЕ

Тема 1. Общение в семье

Особенности проявления манипулятивных систем в семейном общении. Роль самооценки во взаимоотношениях взрослых и детей. Эмоциональные аспекты общения в семье. Ролевая принадлежность и стереотипы поведения. Мифы и реальность семьи. Сексуальность и ее проявления в общении. (Хрестоматия, стр. 53—62)

Тема 2. Семья как система

Открытые и закрытые системы. Система взаимосвязей в семье. (Хрестоматия, стр. 79—86)

Раздел 7. ОСНОВНЫЕ СТИЛИ ОБЩЕНИЯ

Тема 1. Конвенциональный стиль

Основные стили общения и их определение. Характеристика фаз контакта партнеров в коммуникации. Взаимонаправленность и взаимоинформирование. Актуальная роль собеседника и ее определение. Конвенциональный стиль общения и определение приоритетной зоны его использования. Конвенциональные взаимоотношения в деловом общении. Проблема эмоциональной „закрытости“ как причина неадекватного использования конвенционального стиля общения. (Хрестоматия, стр. 14—15, 46—52)

Тема 2. Примитивный стиль общения

Примитивный стиль общения. Структура примитивной группы и принципы взаимоотношения в ней. Личностная и социальная незрелость как причина выбора данного стиля общения. „Противопримитивная защита“. (Хрестоматия, стр. 104—128)

Тема 3. Манипулятивный стиль общения

Общие характеристики манипулятивного стиля общения. Особенности личностной структуры человека-манипулятора. Роль эмоциональной сферы в манипулятивном общении. Виды манипуляций. Характеристики манипулятивных систем. Манипулятивное общение как деструктивный фактор. Разрушение личности человека-манипулятора. „Противоманипулятивная защита“. (Хрестоматия, стр. 66—79, 129—138)

Тема 4. Актуализированное общение

Актуализированное общение как фактор, определяющий здоровье личности и конструктивность межличностных взаимоотношений. Основные характеристики здоровой творческой личности. Актуализированное общение и личностный рост. (Хрестоматия, стр. 138—144)

Тема 5. Духовное общение

Духовный стиль общения и его характеристики. Эмпатия как средство общения. Возможности ее развития. Самопознание и необходимость развития рефлексии для понимания мыслей и чувств собеседника. Любовь и духовность в общении. Общечеловеческие ценности, свобода и ответственность в общении. (Хрестоматия, стр. 46—51, 175—178)

Раздел 8. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

Тема 1. Общение в экстремальной ситуации

Эффективная коммуникация как условие принятия группового решения. Сбалансированность личного вклада участников. Самооценка ориентировки в процессе общения, способности к его анализу. Постановка задач для самостоятельной работы.

ЗаклЮчительное занятие

Творческий отчет-игра „Экзамен“.

ВАРИАНТЫ ЗАНЯТИЙ И ИХ БЛОКОВ

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ ОБЩЕНИЯ

Большинство старшеклассников, приходя в группу или на спецкурс, уже имеют свои собственные представления о психологии и некоторые знания. У некоторых из них ярко выражен интерес к повышению коммуникативного уровня, самопознанию, имеются обширные знания в различных областях психологии и определенные цели. У других устойчивые проблемы в межличностном общении сужают интересы и усиливают тревожность по отношению к психологии. У третьих представления о психологии искажены либо смешаны с представлениями о парапсихологии.

Возникает потребность прийти к соглашению с учащимися о целях и направлении дальнейшей работы. Удовлетворить эту потребность можно, если представления о психологии, педагога-психолога и условиях работы в группе будут определены не только теоретически, но и в практической деятельности.

На вводных занятиях возможно достижение этой цели и заключение договора на следующую работу. В смешанных группах участники после этих занятий определяют свою позицию, уровень потребности работы в группе и делают выбор: уйти или продолжать.

В группе спецкурса участники благодаря вводным занятиям настраиваются на дальнейшую работу. Каждое занятие включает информацию из области психологии, формирует эмоциональный фон и позволяет каждому участнику проявить себя в деятельности, в поведенческом аспекте. Принципиальным является принятие личности, деликатное общение, атмосфера безопасности высказываний, проявлений, самораскрытия. Повышение уровня интереса к себе и окружающим достигается через удовлетворение потребностей каждого в различных аспектах деятельности, реализацию своих возможностей в групповом общении.

Вводные занятия можно использовать как отдельный курс для знакомства и создания работоспособного коллектива. В рамках вводных занятий осуществляется диагностика социально-психологического уровня группы или перепроверка результатов такой диагностики.

Тема 1. Формирование позиции взаимодействия на занятиях

Занятие №1 (2 часа). Введение в предмет психологии.

Цели: актуализация знаний в области психологии; исследование уровня осведомленности, интересов, ожиданий; формирование позиции взаимодействия.

Информация для педагога-психолога

Формирование общих целей в повышении психологического уровня необходимо осуществлять исходя из соответствия потребностей, интересов учеников и возможностей психолога их удовлетворить.

Порядок работы.

1. Индивидуальная работа.

Участникам группы предлагается письменно ответить на вопрос об их представлениях о психологии и психологе и ожиданиях от занятий психологией. Вопрос может звучать примерно так: „Что может дать практическая психология?“

2. Групповая работа.

Выполнив первое задание, участники организуют малые группы (3—5 человек) и формируют по этому же вопросу групповое мнение. Затем представители каждой группы зачитывают мнение своей группы остальным участникам.

Педагог записывает эти мнения на доске (или большом листе бумаги) и группирует их по трем основным направлениям: психология личности; психология малых групп (семьи, коллектива по интересам, коллектива организации или предприятия); психология масс (культурной общины, толпы).

Далее педагог может дать информацию о методах исследований в области психологии (тестирование, наблюдение, анкетирование, эксперимент и т. д.).

3. Беседа.

Участникам по желанию предлагается выразить вслух свои представления о личности психолога-профессионала и его возможностях. Все высказывания записываются на доске, а затем дается информация о реальных профессиональных возможностях психолога (в частности своих) в удовлетворении интереса участников.

Стоит выделить мысль, что психолог может помочь человеку раскрыть его возможности только при условии заинтересованности человека в этом. Организовав исследование интересующей учащихся ситуации, психолог поможет сделать выводы с психологической точки зрения.

4. Заключение договора и начало объединения группы.

5. Педагог-психолог предлагает заключить договор о совместной

работе, опираясь на некоторые правила, которые помогут во взаимодействии, такие как:

- а) доброжелательное отношение друг к другу;
- б) проявление инициативы;
- в) правило „Здесь и теперь“.

5. Создание положительной групповой атмосферы.

Упражнение 1.

Участникам предлагается по кругу назвать свое имя и имена всех предыдущих участников. Если в группе все знакомы, то называются имена родителей (отца или матери).

1-й участник произносит свое имя (или имя одного из родителей); 2-й участник называет услышанное имя и свое (или одного из родителей); 3-й участник называет все услышанные имена, затем свое. И так, пока все не произнесут своего имени (или имени одного из своих родителей).

Информация для педагога-психолога.

В процессе индивидуальной и групповой работы следует выделить для себя наиболее тревожных детей, лидеров-организаторов. Это поможет прогнозировать процессы в группе, создавать атмосферу безопасности и доверия. Дополнительно к материалам наблюдения в ходе занятий рекомендуется использовать методику измерения тревожности по Спилбергеру или другие методики, предложенные в главе „Использование диагностических материалов“.

Занятие №2 (2 часа). Психологические проблемы общения. Цели: актуализировать проблемы; воспроизвести опыт их решения; организовать ситуации решения проблемы на основе знаний членов группы о себе (Я-концепция и психологические защитные механизмы).

Информация для педагога-психолога.

Необходимо владение теорией и практикой в области психоанализа и современных психологических методов. Опыт работы с измененным состоянием сознания.

Порядок работы.

Данное занятие необходимо начать с игры „Пустое место“, используя ее в качестве „ледокола“. Самое сложное в знакомом и незнакомом коллективе — свободно смотреть в глаза и прикасаться друг к другу. Правила игры позволяют снять это напряжение. К концу игры осваиваются самые нерешительные. Необходимо чутко следить за тем, чтобы члены группы не торопили друг друга.

Правила игры. Одна половина участников садится по кругу на стулья, другая — встает к ним за спину и кладет руки на спинку стула (если спинки нет, то руки заводятся за спину). Перед одним участником (или перед учителем) никто на стуле не сидит — „пустое место“. Его задача переманить кого-нибудь из сидящих на „пустое место“. Это нужно сделать без слов, внимательно посмотрев на того, кого к себе зовешь.

Бели кто-то из участников увидел внимательный, приглашающий взгляд, он должен перебежать и занять пустое место. Тот, кто стоит за спиной, должен задержать убегающего, схватив его за плечи. Если партнер задержал убегающего, то участник с „пустым местом“ переманивает другого, если нет, то теперь у него задача — переманить к себе какого-нибудь участника (так же — глазами), т. е. снова приобрести партнера, и т. д. Через некоторое время партнеры меняются местами: тот, кто сидел, встает за спинку стула, а тот, кто стоял, садится.

Игра продолжается столько, сколько необходимо для создания свободного, раскрепощенного настроения в группе. Обычно это занимает 10 минут.

Дополнительный эффект упражнения — адаптация в группе, формирование доброжелательной атмосферы, снижение тревожности. Эксцентричные учащиеся получают возможность компенсировать тревожность в деятельности. Аутичные, косвенно попав в центр внимания, чувствуют себя относительно свободно и имеют возможность адаптироваться. Проявляется ощущение общности группы, что дает свободу в выражении стремлений и чувств, облегчает восприятие информации.

После потепления взаимоотношений в группе можно переходить к теоретической части урока.

Упражнение. Беседа в кругу с целью выяснить разницу между бытовой и психологической проблемой.

Педагог-психолог предлагает разобрать понятие „проблема“, предоставив возможность каждому участнику высказать свою точку зрения. Среди высказываний чаще фигурируют бытовые проблемы. Можно выбрать любую из них и обсудить ее так, чтобы увидеть за ней психологическую проблему. Например: „Как только подумаю, что надо делать уроки (готовиться к экзаменам), находится уйма неотложных дел“. Почему не хочется, почему находятся другие дела? Ответы часто похожи: „Лень“. Реакция руководителя: „Что за ней (лени) стоит?“ На этом этапе разговор следует вести не на личностном, а на абстрактном уровне — „со всеми такое бывает“.

Психолог предлагает всем порассуждать на тему: „Почему появляется лень?“ Собрав „корзину“ причин, следует систематизировать их по принципу внешних (зовут друзья; задание родителей и т. д.) и внутренних (не умею себя занять; боюсь еще одной неудачи и т. д.) признаков.

Причины, мешающие удовлетворить основную потребность, вызывают какие-то ощущения... Педагог предлагает вспомнить, какие ощущения возникают в моменты появления лени: забыл, что это надо сделать; болит голова; устал, нет сил. Что это значит? Дети часто сами приходят к пониманию, но если не могут найти ответ, руководитель помогает, информирует участников: срабатывает НЕЧТО, защищающее нас от того дела, которое не хочется делать. Это НЕЧТО называется психологическими защитными механизмами.

Далее еще раз предлагается проследить механизм защиты, поставив под сомнение бытовое понимание причинности явления: „ленюсь (не хочу чего-то делать), так как болит голова“, но в действительности голова болит часто тогда, когда „не верю в свои силы или не хочу брать на себя ответственность“.

„Выбрасывая“ это суждение — спорное, тревожащее, вызывающее недоумение, — ведущий втягивает группу в дискуссию.

Можно предложить каждому вспомнить свою ситуацию, когда ему чего-то очень не хотелось делать, и как он решил эту проблему. Это задание выполняется в состоянии релаксации. Однако часто дети на этом этапе еще не готовы работать в измененном состоянии сознания, поэтому можно предложить отрывок из литературного произведения по школьной программе, где герой исследует свое состояние, и явно проявляются психологические защитные механизмы.

Домашнее задание.

Прочтите отрывок из романа Ф. М. Достоевского „Двойник“ (стр. 145—159 в Хрестоматии). Ответьте на вопросы:

Какими защитными механизмами пользуется герой?

Какие психологические защитные механизмы есть у меня?

Тема 2. Межличностное взаимодействие

Занятие № 3 (2—4 часа). Индивидуальное восприятие процесса.

Цели: выявление значения индивидуального восприятия; определение закономерностей, помогающих общению в группе.

Порядок работы.

Участникам предлагается упражнение 1, которое поможет выявить личные и общие проблемы в общении.

Упражнение 1. „Броуновское движение“.

Все участники стоят в кругу. Закрыв глаза, все начинают двигаться произвольно в разных направлениях; разговаривать нельзя; по хлопку ведущего группы все останавливаются и открывают глаза.

Снова закрывают глаза и проделывают ту же процедуру, но при этом еще издают жужжание; по хлопку останавливаются и открывают глаза.

Анализ упражнения — ответы на ряд вопросов.

Какие чувства возникают в первом и втором случае?

Что мешало движению?

Что помогало не сталкиваться?

Какие каналы восприятия наиболее привычны, какие оказались „новыми“?

Наиболее частыми бывают такие ответы: а) „преобладает чувство тревоги, страха“; б) „возникают ощущения неловкости“.

Педагогу-психологу следует предложить сравнить ощущения в ходе упражнения с ощущениями, когда участники попадают в новые компании, непривычные ситуации и ситуации, когда необходимо проявить инициативу в общении. Такое сравнение помогает детям понять и сформулировать причину тревожности и страха в общении. Эта формулировка звучит так: „Часто общение похоже на движение с закрытыми глазами“. Дальнейшее обсуждение вопросов, „что мешало и помогало“, позволяет понять, что очень часто мы недостаточно используем свои каналы восприятия — слух, прикосновение, ощущение партнера.

Неудач больше у тех, кто концентрирует внимание в большей степени на себе, чем на окружающих.

Упражнение 2. Выявление соответствия индивидуального и общего мнения.

а) Все участники сидят в кругу. Одному из них предлагается пересадить всех, учитывая цвет глаз: от светлоглазых до темноглазых. Никто не имеет права корректировать его мнение в ходе выполнения задания.

После того как задание выполнено, кому-нибудь другому предлагается скорректировать полученную комбинацию по-своему. Затем то же самое предлагается выполнить следующему желающему.

Чаще всего кто-нибудь высказывает мысль о том, что у каждого свое видение, и сколько бы ни было „корректоров“, каждый внесет свои изменения: „Каждый видит по-своему“. Если же к этому выводу никто сам не приходит, руководитель задает наводящий вопрос.

б) Предлагается одному участнику пересадить всех в соответствии с тембром голоса. Каждый участник произносит „своим голосом“ свое имя. Прослушав эти голоса, ведущий должен рассадить всех, следуя принципу — от самого высокого голоса до самого низкого. Затем выбирается (или вызывается сам) еще один участник и корректирует расстановку участников по тембру голоса.

Чаще всего не требуется большого количества экспериментов, так как всем становится очевидно, что каждый „слышит по-своему“. Таким образом демонстрируется оригинальность зрительного и слухового восприятия.

в) Далее проверяется еще один канал восприятия — прикосновение. Почти всегда участниками высказывается опережающее мнение об индивидуальности и этого канала восприятия. Но упражнение все-таки следует провести, поскольку оно дает еще и терапевтический эффект.

Предлагается расставить участников „по теплоте рук“ (желательно для выполнения упражнения выбрать самых стеснительных детей).

1-й участник берет в свои руки поочередно руки остальных (или пожимает руки в виде приветствия), а затем рассаживает всех по принципу „руки теплее—холоднее“. 2-й участник корректирует расположение участников в ряду.

В заключение всем участникам предлагается занять место, на котором ему хочется сидеть в данный момент. Детям предлагается обсудить, как при существовании индивидуального восприятия людям удается решать проблемы общения. Нужно подвести их к принципам общения: „Каждый имеет право чувствовать, видеть, слышать, думать по-своему; каждый обязан признавать это право за окружающими“.

Домашнее задание.

Последите, как выполняются вами эти принципы в семье, в школе, в общении с друзьями. Где этим принципам вы следуете чаще?

Занятие №4 (2 часа). Тренинг сензитивности.

Цель: создание в группе атмосферы доверия и открытости.

Предыдущие занятия начали разрушение формальных отношений (и динамики отношений в классе, если это спецкурс для класса, а не для сборной группы), что приводит к состоянию тревожности, поскольку привычная форма взаимоотношений нарушена, а новая не создана. Это занятие может помочь в выработке нового стиля группового и индивидуального поведения.

Порядок работы.

Следует начать с „ледокола“. Предлагается каждому участнику вспомнить, в какой одежде он был на первом занятии, в какой одежде были все остальные, и поделиться своими воспоминаниями; сказать, какой цвет, на его взгляд, идет друзьям в этой группе.

В дальнейшем ходе занятия должны выполняться основные условия: все упражнения следует выполнять молча (не комментируя и не выражая свое мнение звуками), без смеха.

Упражнение 1.

Каждый участник должен поздороваться с каждым членом группы без слов, используя возможности мимики, жестов, пантомимы (движения тела). Если приветствия однообразны, следует напомнить способы приветствия из фильмов или национальные способы приветствия.

Упражнение 2.

Участникам предлагается образовать внутренний и внешний круги с одинаковым количеством человек. Стоящие внутри поворачиваются к центру спиной; лицом к каждому из них становится партнер из внешнего круга. Они должны в течение минуты смотреть друг на друга, не отводя взгляда, не гримасничая и не смеясь. Затем все участники из внешнего круга переходят по часовой стрелке к следующему партнеру, и процедура повторяется. Участники внешнего круга передвигаются до тех пор, пока не возвратятся к своему первому партнеру. На этом упражнение заканчивается, все садятся на свои места.

Примечание. Поскольку упражнение требует преодоления многих личностных барьеров, члены группы могут чувствовать себя уставшими и раздраженными. В этом случае можно воспользоваться одним из следующих упражнений:

- а) всем вместе вдохнуть и выдохнуть;
- б) всем вместе (встав в круг) топнуть, одновременно „выбросив“ в пол кулак со всей силой;
- в) всем вместе крикнуть: „А-а-а!“ или „Все!“, или „Да!“ (можно по-английски).

Обсуждение.

Участникам предлагается вспомнить:

- а) свое состояние в начале и в конце упражнения;
- б) что хотелось сказать или сделать;
- в) какие мысли приходили в момент разглядывания другого человека;
- г) о чем, казалось, думал партнер.

В момент обсуждения необходимо пресекать попытки претензий и наставлений.

Занятие № 5 (2 часа). Развитие чувствительности. Цель: Тренировка оттенков восприятия партнера.

Порядок работы.

Занятие состоит из серии упражнений, тренирующих чувствительность, концентрацию внимания на своих ощущениях, „чтение“ информации, которую партнер сообщает невербально.

Упражнение 1.

Ученикам предлагается обратить внимание на выражение глаз товарищей и дать им оценку по следующим критериям:

- а) легко или трудно смотреть в глаза;
- б) веселый или грустный взгляд;
- в) спокойный или напряженный взгляд;
- г) жесткий или мягкий взгляд;
- д) светлые или темные глаза.

Затем первый пожелавший должен расставить всех участников по кругу или разделить на две группы в соответствии с одним из критериев. Такую процедуру должны проделать все желающие.

После проведения процедуры все должны расположиться там и так, где и как хотят.

Предложите участникам вспомнить, как чаще всего их взгляд характеризуют окружающие и ответить на вопросы: „Каким чаще всего бывает ваш взгляд? Помогает он или мешает в общении с людьми?“

Упражнение 2.

Ученики закрывают глаза и осторожно идут навстречу друг другу. Можно аккуратно брать друг друга за руки, ощупывать, пытаться узнать. Нужно попытаться запомнить особенно приятные прикосновения; были ли такие люди, прикосновение которых даже в таких условиях было приятно; какие прикосновения в этом упражнении вызывали напряжение.

Это упражнение можно анализировать, но очень деликатно. Свои ощущения в доброжелательной форме высказывают только желающие.

Упражнение 3.

Расставить товарищей по кругу в соответствии с тем, как ощущаете их руки:

- а) от теплых до холодных;
- б) от мягких до жестких;
- в) от добрых до жестоких.

Предложить участникам попытаться сделать что-то, чтобы руки у всех стали: а) доброжелательными; б) жесткими; в) добрыми.

Упражнение 4. „Улыбка“.

Расставить товарищей по кругу в соответствии с тем, как воспринимается их улыбка:

- а) от напряженной до спокойной;
- б) от свободной до скованной;
- в) от радостной до грустной.

Сделать попытку передать доброжелательную улыбку по цепочке, глядя друг на друга.

Упражнение 5. „Выражение лица“.

Расположить товарищей по кругу в зависимости от выражения лица:

- а) от грустного до веселого;
- б) от располагающего к общению до настораживающего;
- в) от уставшего до отдохнувшего.

Сделать попытку без слов изменить выражение лица в сторону большей открытости, доброжелательности.

Упражнение 6.

Предлагается вспомнить или уточнить имена товарищей (если группа сборная) либо имена их родителей (если участники давно учатся вместе).

Рефлексия.

Кто что чувствовал, было ли трудно, на самом ли деле это чувствовал или логически вывел из анализа ситуации? Какое упражнение наиболее запомнилось? Какое выполнить было труднее, какое — легче?

Информация для педагога-психолога,

В ходе занятия необходимо держать экспрессивный темп, поддерживать повышенный эмоциональный уровень, чаще использовать добрый юмор, не терять доброжелательную атмосферу.

Занятие №6 (1 час). Создание правил работы группы.

Цели: создание правил групповой работы; заключение договора на дальнейшую работу.

Порядок работы.

Педагог-психолог должен организовать работу сначала в малых группах, а затем в общей группе по созданию группового мнения и правил работы группы в дальнейшем, опираясь на опыт предыдущей работы и приобретенные знания учащихся.

Участники должны назвать или написать свои пожелания о приобретении знаний из области психологии, а также по формам проведения занятий.

Тема 3. Рефлексия

Занятие №7 (2 часа). Введение в тему. Начало исследования рефлексии.

Цели: развитие внимания к окружающим в совместной деятельности; осознание своих чувств, попытка вербализации; описание окружающих — попытка видеть партнера, а не созданный образ.

Порядок работы.

Педагог-психолог предлагает провести эксперимент — в каком случае, не ущемляя собственного достоинства, „не роняя своего лица" и не копируя других, каждый участник сможет работать в группе.

Упражнение 1.

Вытянуть руки вперед, сжать пальцы в кулаки и на счет „три" мгновенно открыть ладони (провести репетицию). А теперь с трех попыток постарайтесь достичь единства — выбросить, не сговариваясь, одинаковое количество пальцев.

Упражнение 2.

Это упражнение основано на упражнении 1, дополненном ориентировочными условиями: выбрасывая пальцы, ориентироваться

- а) на противостоящих;
- б) на рядом стоящих;
- в) на лидера, которого выбрал сам;
- г) на большинство участников.

Предложить ответить, какой ориентир оказался наиболее результативным, в каком случае каждый себе больше понравился, а также вспомнить занятие, на котором все смотрели друг другу в глаза. Какие чувства возникали тогда?

Упражнение 3.

Участникам предлагается посмотреть на соседа справа так, как он смотрит на вас. Какие чувства вызывает этот взгляд? Как, по-вашему, правильнее сказать: „Он смотрит на меня осуждающе" или „Я чувствую осуждение в его взгляде"?

Возможна небольшая дискуссия, но ее не следует затягивать, а нужно предложить следующие наблюдения и исследования.

Упражнение 4.

Разыгрываются небольшие этюды.

Один участник входит в комнату, проходит и садится там, где хочет. Остальные наблюдают и пытаются понять, какие чувства возникли у него в процессе этой процедуры.

В памяти воспроизводится ситуация, когда кто-нибудь выходит отвечать к доске. Нужно вспомнить чувства, которые чаще всего возникают, когда вы наблюдаете его выход и ответ.

Один из участников (если все отказались, то сам педагог-психолог) скачет на одной ноге. Обсудить, какие чувства вызывает это зрелище.

Один из членов группы пытается изменить местоположение предметов мебели. Обсудить, какие чувства вызывает его вид, его действия.

Рефлексия.

Все по очереди рассказывают о том, какие чувства возникали в момент упражнения.

Примечание. Руководителю необходимо чутко следить за высказываниями и деликатно уточнять: „Он был такой или это его вид вызвал у тебя чувства? Какие именно?“ Нужно помогать в поиске определения чувства.

Упражнение 5.

Предложить нескольким участникам рассказать: анекдот или короткий юмористический рассказ; любое стихотворение; отрывок из фильма.

В это время остальным нужно проследить, какие чувства вызывают голоса рассказывающих.

Обобщение.

Легче говорить о своих чувствах или о том, кто вызывает эти чувства?

Всегда ли мы говорим о человеке или часто переносим на него свои чувства и мысли, вызванные другим человеком?

Здесь может возникнуть ситуация, в которой будет уместна активизация понятия о психологических защитных механизмах (см. занятие № 2).

Упражнение 6.

Предложите участникам описать кого-либо из членов группы. Можно начать с педагога-психолога. Условие: передавать свое восприятие, не приписывая качеств. Совместно договориться о формулах рассказа, например: „Когда я слышу голос, у меня возникает чувство...“ или: „Такое поведение у меня вызывает ощущение...“, или: „Когда ты так делаешь, мне хочется...“ и т. д.

Домашнее задание.

Описать (создать) объективный образ человека, который в данный момент неприятен, (своего бывшего друга, кого-нибудь из родителей или учителей) без употребления оценочных высказываний, только через свои чувства.

Информация для педагога-психолога.

Все упражнения следует проводить в стиле шоу, чтобы снять напряжение и неловкость. Темп — экспрессивный. Каждое упражнение после выполнения обсуждается в форме предположений. Часть участников не решаются говорить, но очень внимательно слушают рассуждающих; попробуйте вовлечь их в обсуждение.

Занятие №8 (2 часа). Рефлексия.

Цели: отработать навыки рефлексии; способствовать осмыслению помех и затруднений в процессе общения; способствовать осмыслению своих состояний.

Порядок работы.

Предложить учащимся разобрать пример из классической литературы по школьной программе, (например: Толстой Л. Н. „Воскресенье“, ч. I, гл. XIII (перемены в Нехлюдове).

В процессе последующих упражнений участники должны попробовать „прислушаться“ к своим ощущениям, пытаться понять, что с ними происходит.

Упражнение 1.

Все участники встают плотно друг к другу, как бы образуя „заросли“. Каждому из участников предлагается пробраться сквозь эти „заросли“ (все стоят лицом к преодолевающему препятствие).

Упражнение 2.

Как в первом упражнении, все образуют плотное кольцо, а один участник пытается проникнуть в круг. Для перехода к последующей рефлексии полезно упражнение „Послушаем себя“. Оно проводится в полном молчании в течение минуты.

Рефлексия. Можно использовать следующие формулы:

- а) мои ощущения и мысли, когда я был в роли преодолевающего препятствие;
- б) что мне мешало, что помогало?
- в) что удивляло, раздражало?
- г) какие чувства вызывали окружающие?
- д) почему произошло именно так?

Информация для педагога-психолога.

На данном этапе не следует стимулировать открытость, поскольку, как правило, в группе еще не достаточен уровень доверия. Кроме того, пассивность некоторых участников занятия естественна для тренировки рефлексии, которая требует внимания к собственному состоянию и собственным мыслям.

РАЗДЕЛ 2. НЕВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ И ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ

К 16 годам человек обращает пристальное внимание на себя. У него появляется желание не только узнать побольше о себе, но и сформулировать это представление: „Кто я?“, „Зачем я живу?“. Начинается пора „встреч“ с собой в многогранном проявлении. Это часто пугает. Эмоциональная нестабильность сопряжена с ощущениями дискомфорта в общении.

Довольно высокого уровня достигает система саморегуляции, но и она во многих случаях не справляется с этим дискомфортом. Возникают вопросы: что делать со своими эмоциями; как почувствовать себя уверенным и спокойным в любой ситуации; как пережить экзаменационную пору; как жить дальше, „если ты никому не нужен...“, и т. п.

Опыт показывает, что дети не умеют владеть своими эмоциями не только в силу своего темперамента или воспитания, но и потому, что у них складывается неверное представление о чувствах, владеющих ими. Чаще оно однобоко: либо отрицательное чувство, либо положительное; „плохое надо прятать" и т. д. Для того чтобы помочь старшекласснику владеть своими ресурсами в эмоционально-волевой сфере и узнать другие способы самовыражения в общении, предлагается цикл занятий по теме „Эмоции".

В этом курсе рассматривается спектр основных и производных эмоций, их двойственное значение, необходимость адекватного выражения в конструктивной манере, умение понимать и транслировать свои чувства.

Тема 1. Пространство и его организация в межличностном общении

Занятие № 1 (2 часа). Нарушение „личного" пространства.

Цели: осознание важности пространства в общении; установление влияния пространственного расположения партнеров на процесс коммуникации.

Порядок работы.

1. „Ледокол". Участники стоят в две шеренги лицом друг к другу. Задача — оттолкнуть партнера. Обсуждение. Почему возникают неприятные чувства?

Упражнение 1.

Группа делится на пары. Партнеры, приближаясь и удаляясь, заходя с боку и со спины, пытаются определить свои ощущения при приближении — при удалении.

После того как участники выскажутся, можно обсудить чувства людей в переполненном автобусе при нарушении дистанции субъективно осознаваемой безопасности. Обратит внимание на закономерное в этом случае возрастание тревожности.

Упражнение 2.

Один участник стоит в центре, остальные приближаются к нему. Затем он приближается к остальным.

Обсуждение.

Какие испытываем ощущения? Какие заметил закономерности проявления чувств каждый из вас?

Упражнение 3.

Двум учащимся, между которыми существует дружеская симпатия, предлагается поговорить:

а) о погоде;

б) о каком-либо вопросе, не предназначенном для посторонних (шепотом).

Остальные наблюдают изменения пространственного расположения в процессе беседы. В обсуждении обговариваются причины изменения дистанции в общении.

Обобщение.

Участникам предлагается высказать свои предположения по поводу закономерностей в возникновении чувств и влияния этих чувств на процесс взаимодействия при нарушении дистанции субъективно осознаваемой безопасности.

Тема 2. Эмоции и чувства

Занятие №2 (2 часа). Роль эмоций в общении.

Цели: актуализация опыта и знаний из области эмоциональной сферы; проявление проблемы суженного опыта восприятия и трансляции чувств.

Порядок работы.

1. Каждый участник записывает столько „имен" чувств, сколько сможет.

2. Участник, записавший наибольшее количество, зачитывает, а психолог в это время фиксирует слова на доске. Затем подсчитывается количество совпадений слов у других участников.

3. Актуализируются наиболее известные (а значит, предположительно, наиболее используемые) эмоции и эмоциональные состояния, объясняется разница эмоции и эмоционального состояния.

4. Участники заполняют таблицу чувств, которые характерны для них обычно, и тех, которые они испытывают сегодня. В первой колонке выписываются „имена" чувств. Затем выбирается клетка, соответствующая месту, где это чувство возникает (мест может быть несколько), в клетках проставляются крестики.

В первой части таблицы записываются чувства, которые чаще всего испытывались последние полгода, во второй — чувства, которые испытывались участником сегодня.

Можно по 5—10-балльной системе оценить интенсивность чувства.

„Имена" чувств	Места, где я обычно испытываю эти чувства					
	Дома	На улице	В школе	В новой компании	Среди друзей	В других местах (где?)
1. Обычно						
2. Радость						

3. Уныние и т. д.						
II. Сегодня 1. Скука 2. Страх 3. Восторг и т. д.						

5. Участникам предлагается выяснить, как окружающие люди понимают наши чувства.

Упражнение 1. „Зеркало“.

Один человек показывает какую-либо гримасу соседу. Тот, в свою очередь, „передразнивает“ его как можно точнее и передает дальше — своему соседу. „Гримаса“ передается по кругу. Упражнение заканчивается, когда она возвращается к первому участнику.

Так же „передаются“ еще несколько эмоций.

Обсуждение.

Каков механизм узнавания чувства? Какие мышцы задействованы? Что вы чувствуете, когда видите мимическое изображение эмоции?

6. Участникам предлагается сделать анализ сегодняшнего дня по направлениям:

а) какие чувства испытывал;

б) что я могу ожидать от окружающих, которые видели отражение моих чувств на моем лице (на основе части II таблицы).

Предложить учащимся высказаться примерно в таких формах:

«Я понял...», «Меня удивило...», «Я почувствовал...», «Я думаю...», «Меня раздражало...», «Мне понравилось...», «Я был собой доволен...».

Информация для педагога-психолога.

Учитывая стеснительность и недостаточное развитие мимики у некоторых участников, следует проявлять выдержку. Вначале упражнение „передача эмоции по кругу“ проводить в юмористическом ключе, а затем углублять ситуацию доверия, свободы.

Занятие № 3 (2 часа). Выражение своего эмоционального состояния невербальными средствами.

Цели: развитие чувствительности к невербальным средствам общения; тренировка умения выражать свое эмоциональное состояние.

Порядок работы.

Занятие посвящено попытке реализовать свои актерские способности. Непосредственное всего это делают дети. Чтобы освободиться от условностей, необходимо поиграть в детские игры: „ледокол“ — третий лишний или кошки-мышки.

При обсуждении игры педагогу-психологу следует обратить внимание ее участников на изменение собственного эмоционального состояния в ходе игры. Это становится, как правило, началом исследования основных вопросов: как мы чувствуем изменение эмоционального состояния в себе? Как выражаем это состояние? Как его замечаем?

Участники делятся на две группы: первая — актеры, вторая — зрители.

Руководитель предлагает актерам темы инсценировок:

а) идти против ветра;

туда, куда не хочется;

так, чтобы кого-нибудь не разбудить;

б) идти с тем, кто веселее всех;

с тем, кто напоминает кого-нибудь из жизни знакомых;

с самым симпатичным для тебя человеком в этой группе;

с тем, кто вызывает настороженность;

с тем, кого бы ты хотел изменить.

Группа зрителей должна понять, кого показывают актеры. Затем группы меняются ролями, и предлагаются следующие темы:

мы куда-нибудь идем, и вдруг... (встреча с неожиданностью)

...понимаем, что что-нибудь забыли;

...не хватает денег (нет жетона для телефона);

...видим человека, который нам очень нравится;

...видим человека, которому хотим понравиться;

...узнаем, что на чулке (рукаве и т. д.) дырка.

Обсуждение.

Что помогает осознать, выразить чувство? Что помогает нам понять, что чувствует другой человек?

После обсуждения руководитель предлагает систематизировать невербальные реакции, которые помогают узнавать эмоцию, и классифицировать типичные жесты, пантомиму, мимику.

Занятие № 4 (2—4 часа). Анализ чувств.

Цели: тренировка осознания и вербализации чувств; выявление двойственности чувств. **Порядок работы.**

Упражнение 1. „Ледокол“.

Можно использовать любое упражнение на доверие, например упражнение „Слепой и поводырь“. Группа делится на пары. В паре договариваются, кто будет „слепым“, а кто „поводырем“.

Правила игры. „Слепой“ закрывает глаза и доверяется „поводырю“ во всем. „Поводырь“ должен провести „слепого“ по всему пространству, стараясь как можно меньше нарушать комфортное состояние своего партнера: всячески его оберегать, заботиться, комментировать происходящее.

Затем партнеры меняются ролями и упражнение повторяется. Все пары движутся по помещению хаотично. При анализе этого упражнения обратите внимание на то, как собственный опыт переживания „слепоты“ повлиял на действия в последующей роли „поводыря“.

Упражнение 2.

Распределиться на пары. Один партнер играет роль „скульптора“, другой — „материала“.

„Скульптору“ надо „вылепить“ любой предмет или игрушку. Он не имеет права давать команды „материалу“, пользуется в работе только руками (наклоняет, поднимает, сгибает и т. д.).

Затем партнеры меняются ролями и упражнение повторяется.

Обсуждение.

Каким „материалом“ себя ощущал? Из какого „материала“ слепил? Соответствовало ли ощущение „материала“ тому, как с ним обращался „скульптор“ (например: „материал“ ощущал себя пластилином, а с ним обращались, как с гранитом)? Какие чувства возникают, если „материал“ и действия „скульптора“ совпадают (не совпадают)? Как эти чувства влияют на дальнейшее взаимодействие?

Упражнение 3.

Одному из участников (по желанию) предлагается создать из любого другого участника „скульптуру“ чувства, которое, по его мнению, является нежелательным в общении. „Скульптура“ отсеивает все хорошее и плохое из того, что может дать это чувство. „Скульптор“ благодарит за хорошее и высказывает пожелания.

Например: „Когда я смотрюсь в зеркало, у меня возникает чувство сожаления, что я не так совершенна, как хотелось бы“. — „Скульптор“ изменяет мимику и положение тела „скульптуры“ (плечи опущены, голова склонена вниз и набок, руки в карманах или прижаты к груди и т. д.).

«Скульптура „Сожаление“»: „Я напоминаю тебе о твоих недостатках, снижаю твоё настроение и уверенность в себе...“ или: „Я даю тебе понять, что тебе необходимо быть активным в жизни — следить за своей внешностью, вступать в общение в качестве хорошего собеседника, чтобы окружающие видели не только твою внешность, но и могли оценить твои способности, богатство твоей души и т. д.“

„Скульптор“: «Благодарю тебя за то, что ты помогаешь мне найти способ разносторонне развиваться (не заикливаться только на внешности), активно проявлять себя. Но мне бы хотелось, чтобы ты, „Сожаление“, не теснило свою соседку — „Гордость“, она мне тоже необходима!»

Информация для педагога-психолога.

Поскольку знания и умения анализировать чувства у старшеклассников малы, в роли „скульптуры“ в первый раз стоит выступить самому. Несмотря на сложности в самостоятельных повторах, упражнение надо проиграть не менее трех раз. Педагогу-психологу надо постоянно присоединяться то к одной, то к другой роли и помогать вербализировать мысли участникам.

Упражнение 4.

Выделение в чувстве положительного и отрицательного оттенков. Один из участников создает „скульптуру“ любого чувства, используя группу участников. „Скульптура“ (устах участников) рассказывает о том, что положительное и отрицательное она несет своему хозяину. В заключение „скульптор“ высказывает свое мнение по поводу услышанного.

Упражнение проигрывается столько раз, сколько предложений поступает от участников. Обсуждение.

Какие мысли и чувства появлялись в процессе упражнений? Какие новые ощущения себя, знания вообще и знания о себе получены сегодня? Какие возникли пожелания для реализации на последующем занятии?

Информация для педагога-психолога.

На предыдущем занятии в ходе обсуждения наверняка прозвучал вопрос: „А что делать с чувствами, когда они не подчиняются разуму?“ Предложите рассмотреть эту проблему на следующем уроке. Если такого вопроса нет (что маловероятно), стимулируйте его постановку.

Можно в качестве домашнего задания предложить анонимно описать ситуацию, когда чувства вышли из-под контроля. Попытаться описать свои невербальные реакции в тот момент.

Занятие № 5 (2—3 часа). Эмоции.

Цели: определение позиции: надо ли подавлять эмоции? Определение зависимости характера выражения эмоций от интеллигентности.

Информация для педагога-психолога.

Для предстоящего эксперимента выбирать только желающего, нужно быть уверенным, что этот человек не страдает болезненным самолюбием, не боится панически „потерять лицо“, лучше, чтобы он любил играть „на публику“.

Порядок работы.

Участники занятий должны высказаться по следующим вопросам:

Ведущий предлагает обсудить проблему. „Поскольку любое чувство рождает действие (отрицательное, чрезмерное, несвоевременное), как быть, чтобы эти действия не вредили?“

Участники занятий должны высказаться по следующим вопросам:

1. Что делать с отрицательными эмоциями?
2. Что нас ожидает, если мы сдерживаем эмоции, т. е. запрещаем себе их проявление?

Запрет на выражение эмоций можно проиллюстрировать в следующем упражнении:

Связать все каналы воспроизведения (можно завязывать платками, шарфами, лентами)

рот — чтобы не ругался и не кричал;

глаза — чтобы не видели недостойного, не выражали ненависть, неудовлетворение и зло, чтобы не плакали;

уши — чтобы не слышали лишнего;

руки — чтобы не дрались;

ноги чтобы не пинались, не ходили в плохие компании;

душу — чтобы не страдала.

После завершения процедуры инсценирования запретов (завязываний) обратиться к участникам с вопросами:

— Что может такой человек? Выразить свою мысль? — рот скован!

Наблюдать, выделять прекрасное, откликаться? — снижена возможность реагировать!

Творить прекрасное, обнимать, выражая радость? — руки связаны!

Идти по жизни? (легонько подтолкнуть связанного, попытаться заставить двигаться) — страх, скованность движений!

Сочувствовать, радоваться, доверяться? — душа „молчит“, скована.

После этого упражнения полезно расспросить связанного чело* века о его чувствах в ходе выполнения упражнения.

Выводы должны сделать дети.

— Перекрывая одну из возможностей выражения чувств, перекрываем или невероятно суживаем другую.

— Зажатые эмоции рождают чувство страха и разрушают душу. Обсуждение.

Подавлять эмоции нельзя, а как быть?

При обсуждении деструктивных форм эмоциональной саморегуляции — запрета на выражение эмоций и их искажение — обращается внимание на выгоды и потери при деструктивном способе проявления эмоций; на необходимость спокойного предъявления эмоций невербальными и вербальными способами, на целесообразность перевода в другое чувство или состояние.

В заключение занятия ведущий предлагает участникам поделиться:

— что сегодня было легко и сложно;

— какие возникали чувства и мысли;

— что нового открыли в себе.

Тема 3. Самопомощь в ситуациях эмоционального дискомфорта

Занятие № 6 (2 часа). Противоречивые сложные чувства и техника самопомощи.

Цели: научиться находить чувства, которые помогут преодолеть (переключением) чувство тревоги, одиночества, застенчивости; научиться достигать эмоционального равновесия посредством дифференциации противоречивого „сложного“ чувства; показать возможности анализа сложных, противоречивых, дискомфортных чувств как средства самопознания, личностного роста и достижения эмоционального равновесия.

Информация для педагога-психолога.

Необходимо владеть приемами психодрамы, иметь опыт участия в семинарах или группах в качестве обучающегося по работе с внутриличностными конфликтами.

Порядок работы.

Пояснить участникам, что поскольку всякое чувство проявляется в действиях, то можно найти действия, а через них — чувства, помогающие сохранять эмоциональное равновесие.

Участники называют чувство, которое характерно для дискомфортного состояния, приводит к нежелательным последствиям в поведении.

1. Выбирается участник, который будет играть это чувство. „Чувство“ рассказывает, как оно себя проявляет в действиях.
2. Называются чувства, которые могли бы прекратить (изменить) эти действия. Человек в роли „чувства“ высказывает предположения. Постепенно вводятся и располагаются новые „чувства“ в пространстве, им предлагаются действия (психолог спрашивает „чувство“ о том, что должны делать другие „чувства“).

Например: «Любовь меня толкает на нежелательные поступки» (здесь уместно упомянуть двойственность некоторых чувств: „люблю—боюсь“, „люблю—страдаю“, как проявление внутриличностного конфликта).

Выбирается человек, который играет роль любви — постоянно толкает.

«Что ты чувствуешь, когда „оно“ (чувство) тебя толкает, что хочется сделать?» — «Я злюсь, отчаиваюсь, не понимаю что происходит и т. д.», «Я хочу, чтобы его что-нибудь остановило».

Выбирается чувство, которое возникает под действием толкания, и находятся (предполагаются) чувства, которые рождают желание (что-то сделать) помочь, защитить. Все „чувства-роли" распределяются среди исполнителей — членов учебной группы.

Затем по сигналу ведущего начинаются одновременные действия всех эмоций: чувство любви толкает; чувство самозащиты отталкивает чувство любви..., чувство злости тоже отталкивает чувство любви, чувство уверенности в себе ободряет действия помогающих, чувство жалости успокаивает, обнимает, собой прикрывает. На этом может все закончиться, так как достигается терапевтический эффект — снижение или ослабление первоначального дискомфорта. Внутриличностный конфликт находит разрешение через „внешний" конфликт „чувств".

Информация для педагога-психолога.

„Расщеплять" и драматизировать можно любое чувство. Поскольку процесс анализа эмоциональных состояний сложен и не привычен для десяти- и одиннадцатиклассников, а, кроме этого, ученикам еще сложно осознавать свои чувства и называть их, упражнение идет с повышенным утомлением. Но необходимо настроить участников на работу до конца, поскольку участник, чувства которого разбираются, находится в состоянии незащищенности и напряжения. После упражнения необходимо отразить и выразить восхищение работой всех в таких сложных условиях психологического и интеллектуального напряжения. При необходимости избыток этого напряжения можно снять через аутогенное погружение. В рамках этой темы целесообразно как можно более полно раскрыть возможности аутогенной тренировки как эффективного средства самопомощи в ситуациях эмоционального дискомфорта.

Занятие № 7 (2 часа). Ситуации расставания, потеря и эмоциональная саморегуляция.

Цель: Знакомство со структурой „переживания" и некоторыми способами конструктивного выхода из этих состояний.

Порядок работы.

Во вводной беседе педагог-психолог обсуждает с учащимися закономерность чувства эмоционального дискомфорта в ситуации потери, чувства инициатора расставания, чувства „брошенного".

После такой беседы формулируется задача — выявить индивидуальные способы поведения в ситуациях, связанных с расставанием, потерей.

Для расширения теоретического опыта педагог-психолог знакомит учащихся со структурой переживания, способами его анализа, возможностью „перевода" чувства, способами саморегуляции. После информационной части предлагаются практические упражнения.

Проигрываются конкретные ситуации, затем при помощи психодрамы „расщепляются" чувства и дополняются ресурсными чувствами, которые помогают выйти из этого состояния.

Педагог-психолог предлагает учащимся вспомнить любую ситуацию, связанную с расставанием, потерей. В течение 2—3 минут в группе устанавливается полная тишина для погружения в воспоминания. Затем обсуждается предстоящее расставание со школой и ставится задача создать коллективный „портрет" чувства, связанного с окончанием школы.

Для этого на доске записывается его характеристика, данная учащимися. Фиксируются все нюансы — они записываются после достижения общего согласия о формулировке.

На первом этапе один из учащихся (по желанию) будет участвовать в психодраме в роли выпускника. Остальные члены учебной группы выбирают для себя роли конкретных чувств. Выпускник должен представить воздействие каждого из этих чувств на себя в виде движений, конкретных ключевых фраз. Он описывает каждому участнику упражнения, каково его воздействие. Это описание (является инструкцией для воплощения выбранной роли. «Чувство страха давит на меня...» («Где давление ощущается сильнее?» — вопрос педагога-психолога.) «Давит на плечи...» В разыгрываемой сцене человек в роли Страх по сигналу ведущего должен слегка давить на плечи Выпускника.

На первом этапе инсценировки воздействие „чувств" осуществляется поочередно. Выпускник корректирует это воздействие, чтобы оно максимально соответствовало его представлениям, ощущениям. На втором этапе по сигналу ведущего все участники игры вступают во взаимодействие с Выпускником. Игра останавливается, когда Выпускник подает условный сигнал (например, поднимает руку), что состояние дискомфорта наступило. Это состояние обговаривается. Затем Выпускник должен дать другие инструкции: он вправе предложить „чувствам" делать и говорить то, что захочется ему для изменения своего дискомфортного состояния. После короткой поочередной репетиции с каждым участником игры объявляется начало последнего этапа общей сцены психодрамы.

На каждом из этапов педагог-психолог напоминает Выпускнику о его праве корректировать поведение „чувства" для наибольшего соответствия цели/ На последнем этапе эта цель — достижение максимально возможной степени эмоционального комфорта.

Упражнение заканчивается после сигнала Выпускника о том, что его эмоции в уравновешенном, приемлемом состоянии.

Для выполнения этого упражнения можно брать ситуации из литературы по школьной программе — создавать „портрет" чувств героя (героини). Выбирается человек, согласившийся играть роль героя (героини) и т. д. Упражнение строится аналогично.

Занятие № 8 (3—4 часа). Общение в стрессовой ситуации.

Цель: актуализация ресурсов для преодоления негативных последствий при смене образа жизни.

Порядок работы.

1. Совместное размышление над ситуацией „Провалился на экзамене", составление вопросов для работы.

Какие чувства предположительно возникнут?

Что вызовет эти чувства

а) во взаимодействии с родителями?

б) во взаимодействии с бывшими одноклассниками и учителями?

в) во взаимоотношении с друзьями?

Что вызывает недооценку или переоценку воздействия ситуации провала на себя и на других?

Защитные или истинные эмоции: что выгоднее?

Эти вопросы всегда выдвигаются в процессе общения по этой теме.

2. Ролевые этюды:

а) Экзаменационная комиссия и абитуриент.

б) Встреча „провалившегося“ с одноклассниками или учителями.

После инсценировки проводится обсуждение.

— Что мешает, что помогает вести себя спокойно, уверенно?

— Что могли бы порекомендовать теперь участники себе и другим выпускникам?

Информация для педагога-психолога.

В этюдах обратить внимание на закономерность отрицательного результата от ожиданий (установки на неуспех). Дать возможность проявиться обеим сторонам. Можно практиковать повторные попытки (часто на это идут охотно), но не настаивать.

РАЗДЕЛ 3. ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ

В старших классах вербальное общение приобретает своеобразные направления — „философствование“ и утверждение своего мироощущения, — которые становятся ведущими. Не только повышается потребность в общении, но и возникает необходимость вступать самостоятельно в новые контакты, предъявлять свое „Я“. В процессе развития личности и стабилизации уровня социальной зрелости наибольшую роль играет умение выражать свою мысль, проявлять инициативу в деловых и дружеских контактах вербальными средствами. В наиболее выгодном положении оказываются дети с развитой речью, а несколько ущемленно чувствуют себя молчуны. Но и те и другие буквально страдают от низкого уровня способности слышать собеседников, доносить смысл, а ведь самое главное для человека — „чтобы тебя понимали“.

Занятия знакомят учащихся с законами, технологиями вербального общения, позволяют отрабатывать умения в этой области, а также обучают новым.

Тема 1. Слушание

Занятие № 1 (3—4 часа). Умение слушать.

Цель: заострить внимание на восприятии собеседника; совместно сформулировать правила „хорошего слушания“.

Порядок работы.

Упражнение 1.

Ведущий произносит любую фразу (о погоде, школе, политике, самочувствии и др.) и каждому участнику предлагается рассказать, что он услышал и что воспринял. В результате высказываний становятся очевидными некоторые расхождения в понимании этой фразы.

Предлагается проанализировать этот феномен посредством простых упражнений.

Упражнение 2. „Испорченный телефон“.

Все (или несколько человек) выходят из комнаты. Заходит первый участник, ведущий говорит ему небольшую фразу (можно прочитать любое предложение из книги, газеты, учебника). Заходит второй участник, первый участник сообщает ему ту же фразу. И так каждый, входя, выслушивает фразу, которую ему сообщает предыдущий участник, и передает следующему. Последний участник сообщает всем услышанную фразу. Те, кто находятся в комнате, не должны помогать или выражать свои эмоции по поводу услышанного.

Упражнение 3.

Та же процедура, но вместо фразы первому вошедшему показывается картинка, рассмотрев которую, он словесно описывает ее следующему вошедшему участнику. И так каждый вошедший передает (не видя картинки) следующему услышанное описание.

Обсуждение.

Почему искажен смысл? Как это происходило?

Информация для педагога-психолога.

Для большего эффекта и тщательного анализа (если на это способна и настроена группа) можно процесс записывать на магнитофон. В результате рефлексии группа совместно с ведущим систематизирует выводы. Например:

— Слушание граничит с пониманием.

— Слушать и слышать не совсем одно и то же.

— Фильтром при передаче информации является избирательное восприятие.

После окончания процесса анализа и формулирования причин заключается „договор“ на следующий процесс — тренировка умения слушать.

Тренировочные упражнения. Их можно проводить по кругу, в парах и в группах.

Упражнение 1.

Участникам предлагается пересказать то, что рассказал собеседник. (Упражнение идет легко, если предложить рассказать фрагмент события, которое произошло по дороге в школу, в школе, дома, а также прочитанную статью или отрывок из книги, фильма и т. п.)

Обсуждение.

В каких случаях пересказ более точен?

Какую роль играет умение рассказчика концентрировать внимание своего собеседника?

Что „мешает“ услышать и запомнить текст?

Упражнение 2.

Вариант упражнения 1. Но прежде чем пересказать услышанное, надо уточнить некоторые детали (фразу, слово, заключение, утверждение и т. п.).

Обсуждение.

Каким образом помогают уточняющие вопросы?

Какие чувства возникали у рассказчика?

Информация для педагога-психолога.

Следующие упражнения полезно записывать на магнитофон или выделить группу супервизоров.

Упражнение 3.

Выслушать короткий рассказ, но теперь не пересказывать, а передать смысл услышанного. Результатом обсуждения может быть формулирование целей эффективного слушания.

Упражнение 4.

Первый участник высказывает какое-либо мнение. Второй участник выслушивает его до конца, стараясь услышать точку зрения собеседника, а не формулировать в это время свою.

Обсуждение.

Что чувствовал слушающий?

Как себя чувствовал говорящий?

Что помогало и что мешало собеседникам?

Упражнение 5.

Используется вариант предыдущего упражнения. Рассказчик высказывает свою точку зрения по любой интересующей его теме. „Слушающий“ не столько слушает собеседника, сколько старается сконцентрироваться на своей точке зрения по этому поводу и не вступать в обсуждение. Отработать следующие вопросы:

Что чувствовал каждый из собеседников?

Что хотелось сделать?

Что „слушающий“ понял из сказанного?

Каков смысл на самом деле?

Далее ведущий предлагает эти же упражнения, но с изменением поведения слушающего.

1. Слушая, партнер ставит цель — побыстрее высказаться самому, но не перебивает собеседника.

2. „Слушающий“ выслушивает внимательно только затем, чтобы уличить в чем-нибудь: во лжи, нелогичности, предвзятости, плохом вкусе.

3. „Слушающий“ не столько заинтересован услышать мнение собеседника, сколько хочет оценить собеседника во время выслушивания: глупый, умный, выскочка, мямля, лидер, верзила, опасный, красивый и т. д.

Обсуждение. Каков эффект?

Как меняется поведение говорящего (мимика, жесты, манера, голос) в процессе разговора? Обобщение. Формулируются и записываются на доске „правила хорошего слушания“.

Занятие № 2. Конструктивные и деструктивные формы влияния на слушающего.

Цель: Вывести закономерности, повышающие вероятность того, что тебя услышат и поймут правильно.

Для того чтобы актуализировать знания участников группы, ведущий предлагает всем по очереди высказать предположения — „что именно требуется от говорящего“. Затем заключается „договор“ на проведение тренировочных упражнений.

Упражнение 1.

Каждому участнику предлагается произнести одну общую для всех фразу: первому — как черепаха; второму — как маленький ребенок; третьему — как робот; четвертому — как пулеметная очередь; и т. д.

Обсуждение.

Какой темп разговора в общении является самым выгодным? Как это связано с конкретной ситуацией? Какие чувства возникают при изменении темпа речи?

Упражнение 2.

а) Произнести свое имя с разными интонациями. Посмотреть, как влияет интонация на восприятие.

б) Произнести фразу: «Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса к окружающим» — с разными интонациями (назидания, жалобы, заискивания, пренебрежения и злости).

в) Произнести фразу: «Дело случая, будут ли у нас в жизни хорошие друзья или нет», — стараясь вызвать протест, интерес, сожаление и т. д.

Обсуждение.

Конструктивные и деструктивные формы влияния на слушающего.

Роль интонации в достижении целей (принятие точки зрения, желание понять и продолжить разговор).

Информация для педагога-психолога.

ЗаклЮчить „договор" о тренировке способов улучшения взаимопонимания.

Занятие № 3 (2 часа). Закономерности, повышающие взаимопонимание.

Цель: Тренировка способов улучшения взаимопонимания.

Упражнение 1. „Место встречи".

Ведущий предлагает участникам договориться о встрече.

а) Один участник описывает место в помещении, куда нужно прийти. У второго участника глаза закрыты. Затем второй участник должен найти то место, где назначена встреча.

б) Один участник описывает место в городе, а второй — должен догадаться, где оно находится.

Обсуждение.

Что мешало и что помогало понять собеседника?

Что помогало „встать" на позицию говорящего?

Упражнение 2.

а) Описать состояние человека в какой-либо ситуации из известного фильма или книги (например, Чацкого в момент его отъезда).

б) Попытаться описать состояние любого члена группы.

Упражнение 3.

Представить себя экзаменационной комиссии на собеседовании. Один человек — абитуриент, остальные — экзаменационная комиссия. „Проиграть" этот этюд с разными участниками.

Обсуждение.

Что помогало абитуриенту настроить комиссию на слушание и что вызвало интерес?

Какие чувства вызвал он у слушающих?

Обобщение.

Выведение и запись на доске закономерностей, повышающих возможность выразить свою мысль и завоевать внимание собеседника (речь, формулирование мысли, взаимовлияние).

Тема 2. Искусство полемики

Занятие № 4 (2 часа). Виды вопросов.

Цели: знакомство с видами вопросов; отработка умения задавать вопросы. Порядок работы.

Упражнение.

Каждый из членов группы выбирает сказочный персонаж и идентифицирует себя с ним, присваивая его имя, образ жизни, прошлое и т. д. Вначале все знакомятся, задавая закрытые вопросы. Затем каждый должен задать 2—3 открытых вопроса любому персонажу, на которые получает развернутые или формальные ответы.

Персонажи могут объединяться между собой, и теперь открытые вопросы будут задаваться всей группе, а участники сами решают, как они будут отвечать.

Обсуждение.

Проходит в свободной форме, т. е. рассказывают о впечатлениях, вызванных чувствах, реакциях, сложностях, находках.

Домашнее задание. Составить анкету, используя открытые и закрытые вопросы. Вариант темы для анкеты: „Ваше хобби".

Занятие № 5 (4 часа). Простые и сложные вопросы. Цель: познакомиться с понятиями простого и сложного вопроса. Порядок работы.

Упражнение 1.

Участники делятся на „родителей" и „детей". „Родитель" должен задать сложный вопрос, который бы вызвал тревогу „у ребенка".

Например: «Верно ли, что тебе больше нравится музыка, и на экзамене по математике ты хочешь, чтобы тебе поставили оценку за это увлечение, а не за знания?». Затем они меняются ролями, процедура повторяется.

Обсуждение.

Какие чувства вызывают такие вопросы?

Как хочется ответить на такой вопрос?

Ученики владеют большим арсеналом подобных вопросов и знают, что именно вызывает тревогу во взаимоотношениях родителей и детей, поэтому приводят много примеров.

Упражнение 2.

Это упражнение аналогично упражнению 1, но теперь участники делятся на „учеников" и „учителей" либо предлагают свои ситуации.

Например:

Учащийся подготовительных курсов задает уточняющие вопросы, чтобы расширить свою информированность по поводу условий и выгод обучения на этих курсах: «Когда закончатся курсы обучения, что будет решающим при поступлении на ... факультет?», или же ученик пытается выяснить непонятный вопрос по какому-либо предмету.

Если проигрывать или разбирать предложенные участниками ситуации, то у них появляется возможность прорепетировать самостоятельное поведение в них.

Упражнение 3.

Ведущий задает дискуссионную тему: «Дети виноваты в том, что родители ими постоянно недовольны и поэтому в семье возникают ссоры». Участники делятся на две группы:

группа — условно согласные с утверждением;

группа — условно не согласные,

и обсуждают эту тему, используя сложные и простые вопросы.

Упражнение 4.

Ведущий предлагает рассказать о своем предполагаемом профессиональном выборе. Каждый участник должен задать 2—3 вопроса члену группы для выяснения причины выбора. Вопросы должны быть корректными.

Обсуждение.

Какие чувства и желания вызывают эти вопросы?

Упражнение 5.

Совместно выбирается сказка, по желанию распределяются роли между участниками. В дальнейшем отвечать на вопросы надо будет от имени этих персонажей. Им задаются некорректные вопросы с попыткой уличить в чем-либо или со скрытым утверждением (двойной смысл), а можно просто нелогичные вопросы.

Вопросы персонажам сказок: „Почему ты, Змей Горыныч, не любишь людей?" (утверждение); „Что, у тебя, Настенька, руки отсохнут, если ты подметешь пол?" (нелогичность, скрытый смысл).

Упражнение 6 (обобщение).

В играх „Брифинг", „В прямом эфире", „Телемост" (по форме телепередач) показать умение задавать следующие формы вопросов: нейтральные; благожелательные; неблагоприятные; „острые".

Обсуждение.

а) Выделить собственный стиль задавания вопросов.

б) Если группа готова к открытому и доброжелательному общению, можно предложить высказаться желающим о стиле поведения других (если позволит тот, о ком хотят сказать).

После обсуждения группа формулирует необходимые требования к задаваемым вопросам, основываясь на принципе конструктивности для поддержания коммуникации.

Требования к вопросам.

1. Разговор не должен походить "на экзамен.

2. Вопросы не должны: быть сложными для понимания; выходить из области знания, проблем, известных собеседнику.

3. Вопросы должны побуждать собеседника к выражению собственных мыслей и чувств.

Занятие №6 (2 часа). Искусство отвечать.

Цель: научить подбирать формы ответов, адекватные конкретной ситуации.

В тренировке умения отвечать можно использовать те же упражнения, что и при изучении вопросов, акцентируя внимание на ответах. Это позволит использовать эффект формы „тренинга умений" при отработывании форм задавания вопросов. Можно модифицировать эти упражнения, а также разбирать литературные произведения.

Обобщение.

Классифицировать формы ответов (полные — неполные, прямые — со скрытым смыслом, проясняющие — уводящие в сторону и др.).

Домашнее задание.

При просмотре радио- и телепередач обратить внимание на формы ответов собеседников. Проанализировать, какие формы ответов вам ближе.

Занятие № 7 (А часа). Правила поведения в дискуссии.

Цель: выделить основные правила дискуссионного общения; научиться анализировать поведение в дискуссии — свое и собеседника.

Примечание: Материал этого занятия активизируется при работе с темой „Основные стили общения. Конвенциональное общение."

Порядок работы.

1. Тема дискуссии выбирается методом „корзины идей":

— на доске записываются все предложенные темы;

— систематизируются по общности смысла;

— выбирается предпочтительная или формулируется новая на основе обобщения (часто учащиеся выбирают тему юмористического плана).

2. Разрабатываются правила проведения дискуссии при помощи задавания (напоминания) проблем, которые смогут возникнуть в ее процессе. Выработанные правила записываются на доске. Это могут быть такие правила:

- предельная доброжелательность;
- обсуждение и аргументация не переводятся на личность;
- нельзя голосовать;
- не отнимать время, решая свою личностную проблему — желание выглядеть лучше (не „рисоваться“);
- неопозволительны самоуверенный безапелляционный тон, оскорбления.

3. Дискуссия.

а) Тренировочный вариант.

Предлагается утверждение «День начинается с восхода солнца». Участники делятся на согласных с утверждением и оппонентов.

Оговаривается предмет обсуждения. Приводится аргументация утверждения. Защита точки зрения на данное утверждение проходит по правилам, которые записаны на доске. Оценка аргументов: доказательность, логика, четкость и корректность формулировок, строгое следование теме.

б) Дискуссия на тему, выбранную из предложенных детьми. Можно воспользоваться такими, как „Интеллигентный человек“, „Деловой человек“.

1 вариант. Участники разделяются на две команды, устанавливаются правила дискуссии.

2 вариант — „Аквариум“. Участники делятся на три группы: 1-я и 2-я группы — оппоненты, 3-я группа — наблюдатели. Наблюдатели отслеживают поведение, стиль общения, выполнение правил дискуссии.

3 вариант. 1-я и 2-я группы — оппоненты, 3-я группа — члены жюри. Члены жюри выбираются по деловым и личностным качествам.

Критерии оценки:

- умение слушать и выслушивать;
- умение понять собеседника;
- доброжелательный или оценочный подход к товарищам;
- организованность и умение объединяться для групповой деятельности;
- умение встать на точку зрения партнера и оппонента;
- умение склонить собеседника к своей точке зрения.

Обсуждение.

1. Рефлексия: чувства, открытие в себе и в других.
2. Что мешало и помогало?
3. Какие принципы нарушались чаще, почему?
4. Чему научились в процессе дискуссии?

РАЗДЕЛ 4. ТЕХНОЛОГИЯ КОММУНИКАЦИИ

Вступив в возраст исследования своего „Я“, дети часто увлекаются „самокопанием“ (самообвинения, тиражирование дискомфорта). Неконструктивный способ „общения с собой“ усложняет межличностные отношения. Знакомство с технологией общения через анализ и проигрывание реальных ситуаций помогает человеку осознать свой стиль, его позитивные и негативные стороны, позволяет юношам и девушкам развивать свои коммуникативные способности осмысленно, конструктивно, а не переводить все на счет фатума (рока, судьбы), приводит к личностной и социальной стабильности.

У каждого человека свои проблемы: кому-то сложно войти в контакт, кому-то — продолжить и укрепить, а кому-то — выйти из общения. Этот раздел поможет оценить уже имеющийся опыт общения, расширить его, отретепировав некоторые жизненные ситуации.

Тема 1. Этапы коммуникативного процесса

Занятие № 1 (4 часа). Доминантность — недоминантность в общении.

Цель: Выделение стиля общения — своего и партнера. Порядок работы.

Упражнение 1.

Участникам предлагается представить следующее:

1. Вы приезжаете в другой город, вас поселяют в гостиничной комнате с незнакомым человеком. Попробуйте предсказать ваше поведение.
 2. Вам необходимо что-то купить, но магазин закрывается. Опишите ваши действия.
 3. Вы хотите выбрать какую-то вещь, продавец не настроен показывать вам несколько экземпляров на выбор. Как вы себя поведете? Затем эти ситуации проигрываются небольшими группами.
- Обсуждение.
- Определить личный стиль поведения.

Каков стиль поведения других участников (предположения)?

Чем вызвано деструктивное поведение?

Какие личные качества мешают (помогают) вести себя адекватно ситуации?

Каков стиль поведения, способствующий развитию отношений?

Каков стиль поведения, прерывающий или формализующий общение?

Варианты упражнения 1.

Его можно проводить несколькими способами на одном занятии, например, такими:

Поочередно даются все задания в состоянии релаксации через воспроизведение образов и ситуаций.

Вопросы даются в качестве анкеты.

Чертится таблица и заполняется по мере чтения вопросов. Предварительно пояснить участникам понятия доминантный (Д) — недоминантный (И) стиль.

Вопрос	Я	Антон	Люся	и т. д.
1	Д	Н	Н	
2	Н	Н	Д	
3	Д	Н	Д	
и т. д.				

Полученную своеобразную социограмму можно использовать для определения ресурсов более результативного общения с другими.

Можно сравнить личное мнение о своем стиле с мнениями о нем других членов группы.

Таблицу желательно заполнять анонимно.

Упражнение 2.

Проводится с целью отработки поведения в неблагоприятных ситуациях.

Один человек выходит за дверь. Ему необходимо (задание на выбор):

— что-то рассказать;

— убедить кого-либо из участников группы переместиться в пространстве комнаты;

— вызвать на разговор как можно больше людей (решить свою проблему, прояснить что-то непонятное и т. д.).

Остальным дается задание выбрать себе стиль поведения и вести себя в процессе всего упражнения соответственно выбору:

— стараться снизить значимость темы, действий или личности вошедшего;

— перевести тему разговора в „свое русло“;

— постараться „вывести собеседника из себя“;

— быть нейтральными;

— всячески помогать собеседнику и т. д. Процесс повторяется с другими участниками. Обсуждение.

Что помогает достичь цели?

Какие особенности общения пробуждают инициативность? Как окружающие влияют на говорящего (корректируют его стиль)?

Занятие № 2 (2 часа). Начало общения.

Цель: выявление наиболее эффективных способов начала общения.

Упражнение.

Оно имеет два варианта выполнения.

а) Участники делятся на две группы. Каждый член первой группы придумывает себе роль — имя, образ, „легенду“, адрес, телефон. Во второй группе все остаются самими собой.

Члены второй группы должны познакомиться с кем-нибудь из первой группы участников, ведущих себя как „трудные“ (не желают открываться, категоричны и т. д.).

Оговаривается ситуация (транспорт, улица, школа, пляж, какой-либо город и пр.). После проигрывания ситуаций группы меняются ролями.

Обсуждение.

Что чувствовали знакомящиеся и те, с кем знакомятся?

Что помогало, что мешало?

Какие самые удачные способы входа в коммуникацию?

Каковы типичные действия, создающие ситуацию входа в коммуникацию?

б) Участники делятся на три группы. Две группы получают задания из первого варианта, третья группа — наблюдатели. Проигрываются ситуации, подобные тем, которые были указаны ранее.

Обсуждение.

Члены третьей группы рассказывают о своих наблюдениях.

Обобщение делается всеми участниками групп.

Занятие №3 (2 часа). Продолжение коммуникации. Цели: отработать способы, помогающие поддерживать общение; выяснить собственные возможности в увеличении продолжительности контакта.

Упражнение 1.

Группа делится на пары. Партнерам надо попытаться рассказать друг другу об общих знакомых, избегая оценок. Высказывания должны быть в описательном стиле.

Обсуждение.

Какие были трудности?

Что помогало избегать оценочных высказываний?

Какие новые качества в себе открыли?

Упражнение 2.

Участники делятся на группы по три человека. Из них два участника будут играть роль собеседников, а третий — наблюдателя процесса общения. Собеседникам надо обменяться мнениями: по поводу погоды, о знакомом, о возвращении вечером домой, о любом уроке и т. п.

Обсуждение.

Что здесь в действительности происходило?

Был ли это процесс обмена мнениями или выводов и заключений по поводу...?

Что помогало преодолевать желание сделать выводы? Какой новый опыт получен при помощи тренировки безоценочного обмена мнениями?

Упражнение 3.

Участники делятся на группы по три человека. Два из них — собеседники, третий — наблюдающий за процессом общения. Первый собеседник рассказывает о своей проблеме, второй — внимательно слушает, проявляет свое участие, желание помочь. Проблемы могут быть как учебные, так и возникающие при общении с родителями, ровесниками или же юмористические.

Обсуждение.

Что помогало или мешало понять проблему?

В каких формах чаще проявлялись участие и помощь?

Что помогало продлить контакт?

Что больше всего раздражало рассказчика?

Какие личные возможности в общении отметили все участники?

Занятие № 4 (2 часа). Устойчивость контакта.

Цель: поиск и формирование способов, удерживающих в контакте.

Упражнение 1.

Участники организуют пары. По очереди собеседники высказывают несколько замечаний друг другу об одежде, чертах характера и т. д.

Обсуждение.

Какие чувства вызывают эти замечания?

Что удерживает от желания прервать контакт?

В каких случаях общение прерывается?

Обобщение.

На основе обсуждения выбираются способы, помогающие и мешающие продолжению общения.

Информация для педагога-психолога.

В процессе обсуждения следует обратить внимание на нюансы восприятия замечаний — что это: „покушение на личность” или точка зрения партнера?

Упражнение 2.

Проводится в состоянии релаксации. Участникам надо удобно сесть и расслабиться. Ведущий предлагает несколько ситуаций, в которых участникам предъявляются претензии: деликатно, грубо, унижающе, высокомерно и т. п. После предъявления ситуации участникам надо попытаться определить, какие ощущения вызывает „претензия”.

Обсуждение.

Каждый может рассказать о своих ощущениях.

Какой стиль обращения вызывает внутреннее неприятие?

Что было неожиданным при выполнении упражнения?

Занятие № 5 (2 часа). Выход из общения.

Цели: воспроизведение собственного опыта выхода из взаимодействия каждым участником; знакомство с опытом других участников; тренировка конструктивных способов выхода из взаимодействия. Порядок работы.

Беседа.

Ведущий предлагает участникам группы поделиться друг с другом опытом завершения разговора. Затем он предлагает вспомнить конкретные ситуации, когда разговор затягивался, и высказать предполагаемые причины, осложнившие завершение взаимодействия.

Обсуждение.

Какие чувства возникали в этих ситуациях?

Что мешало тому, кто хотел завершить процесс общения?

Что помогало его собеседнику?

Какие эффективные способы возможны в таких ситуациях?

Упражнение 1. „Обмен“.

Ведущий предлагает вспомнить время, когда участники очень любили обмениваться предметами, и проделать эту процедуру.

Участникам необходимо договориться об обмене вещей, которые у них есть сейчас (канцелярские принадлежности, книги, сувениры и др.). Выигрывает тот, кто смог осуществить наибольшее количество обменов.

Вариант упражнения: „обмен“ чертами характера.

Обсуждение.

Какие стратегии использовались?

С чем легче было расстаться — с предметом или чертой характера?

Определите способы отказа (деструктивные и конструктивные), методы и приемы у желающих забрать игрушку, предмет, черту характера.

Упражнение 2.

Участники должны отказать деликатно юноше или девушке в чем-либо. Каждый выбирает себе роль персонажа из сказки или литературного героя и играет от его имени. Группа разбивается на пары: первый симпатизирует второму, оказывает знаки внимания, активен в общении, но второму это не нужно. Как выйти из этой ситуации, каждый решает сам, без посторонней помощи.

Проигрываются 2—3 ситуации разного характера (ситуация оговаривается в парах, затем проигрывается перед зрителями).

Обсуждение.

Чувства героев в процессе коммуникации.

Какие чувства „выгоднее“ вызывать, а какие чреваты неприятными последствиями?

Систематизация приемов конструктивного выхода из коммуникации.

Упражнение 3. „Прием гостей“.

Ведущий предлагает вспомнить ситуации, в которых хочется отказаться от приема гостей: повадились заходить знакомые, собирается прийти человек, с которым хочется поддерживать только деловые отношения, дома „неблагоприятная атмосфера“, не хочется никого видеть и т. п.

Участники в ролях сказочных персонажей должны договориться и разыграть несколько ситуаций, в которых используются конструктивные формы отказа. Затем ведущий раздает парам карточки с заданиями, которые также нужно разыграть.

Например: Подруга (друг) просит вас сопровождать ее (его) на свидание, вы отказываетесь.

Обсуждение.

Роль позиции партнеров, их личностных особенностей, стереотипов поведения.

Наиболее общие и индивидуальные конструктивные решения проблемы отказа.

Домашнее задание.

Записать в тетрадь самоанализа, что именно у вас является причиной конструктивного и деструктивного отказа и выхода из коммуникации.

Беседа. Экстремальная ситуация.

Ведущий предлагает обсудить:

— стереотипы поведения агрессивной стороны;

— позиции жертвы и агрессора;

— ожидаемое поведение жертвы;

— возможные выходы из ситуации.

Затем разбираются несколько конкретных ситуаций, предложенных участниками.

Тема 2. Личное обаяние и общение

Занятие №6 (2 часа). Роль доверия в общении.

Цель: определить зависимость продолжительности общения партнеров от степени доверия друг другу. Порядок работы.

1. Упражнение „Опора“.

Все участники группы разбиваются на пары.

а) Двоим участникам надо встать спинами друг к другу. Один из участников должен спиной опереться на спину другого, совершенно расслабившись, отдав всю тяжесть „опоре“. Второй участник должен держать первого столько, сколько захочет.

б) Оба партнера стоят, прижавшись спинами друг к другу. Они находят точку опоры для обоих, выбирая угол наклона. Запрещается поддерживать партнера, оба должны „отдать“ друг другу всю тяжесть своего тела. В этом положении они могут стоять столько, сколько захотят.

Обсуждение.

В каком случае стоять было удобнее?

Когда стоять хотелось дольше?

Почему некоторым не удавалось опереться друг на друга?

Что было легче делать: опираться или удерживать?

Если эту процедуру сравнить с процессом общения, какие новые знания, ощущения и ассоциации возникают?

2. Дискуссия на тему: „Продолжительность общения зависит от степени доверия собеседников друг другу“. Вопросы, помогающие обсуждению темы:

Какой смысл вкладывается в понятие „доверие“?

Способы проявления доверия?

В заключение дискуссии ведущий должен подчеркнуть общее и индивидуальное восприятие проблемы доверия.

Занятие № 7. Влияние личного обаяния на продолжительность общения.

Цели: установление зависимости продолжительности общения от личного обаяния; определение и тренировка ресурсов влияния на собеседника.

Упражнение 1. „Бег ассоциаций“.

Участникам предлагается придумать ассоциации к словам. Например: „Ветер — ласковый, нежный, штормовой, мерзкий и т. д.“ Через несколько слов ведущий предлагает слово „обаяние“ (мужское, женское, речи, взгляда).

Упражнение 2.

Ведущий предлагает вспомнить знакомого всем человека или героя произведения, фильма, которого можно назвать обаятельным, и выписать на листочке его индивидуальные особенности, придающие его образу обаяние.

Прочитать и выписать совпадающие характерные черты. Например: блеск глаз, живость или пластичность движений, естественные непосредственные реакции и т. д.

Упражнение 3. „Утренний прием Короля“.

Разыгрывается мини-спектакль. Каждая придворная Дама должна подойти к Королю, улыбнуться и сказать любую фразу, стараясь его очаровать.

Придворные Кавалеры, наблюдая этот процесс, выбирают „самую обаятельную“ из них. Свои предложения они должны аргументировать. Затем Король приглашает ее на трон, и все Кавалеры проделывают ту же процедуру, что и Дамы по отношению к Королю.

Упражнение 4.

Участникам предлагается написать тайную записку каждому члену группы, в которой выделяются „черты обаятельности“. Обязательно надо написать имя адресата. Записки складываются сначала вместе, а потом каждый ищет „послание“ для себя.

Обсуждение.

Что нового вы о себе узнали?

Какие ваши черты помогут вам в общении?

Занятие № 8. Зависимость продолжительности общения от личного стиля поведения.

Цели: знакомство с различными стилями поведения; выявление наиболее эффективного стиля поведения.

Упражнение „Войди в круг“.

Участники образуют плотный круг, берутся за руки, смотря друг на друга. Затем ведущий задает вопрос: „Кто из участников попытается войти в этот круг, используя любой способ, на собственное усмотрение?“ Несколько добровольцев поочередно пытаются войти в круг. При этом остальные участники могут впустить или не впустить их, основываясь на личных ощущениях.

Обсуждение.

Какое поведение было наиболее эффективным, в чем это проявилось?

Какое поведение располагает к дальнейшему взаимодействию?

Какое поведение обладает эффектом „бумеранга“?

Что нового вы открыли в себе и окружающих?

Какое поведение вам наиболее близко и может помочь в общении?

Тема 3. Помехи в общении

С детства мы привыкли слышать — „это хорошо, а это плохо“, а чаще — „так нельзя“. В 15—17 лет человек сам уже имеет на этот счет свое мнение, однако не всегда мысли и чувства в ладу между собой.

«Я понимаю, что это плохо, но так я чувствую себя в безопасности». Часто узкий взгляд на проблему настолько ограничивает наше восприятие и способы взаимодействия, что для решения большинства проблем необходима помощь других людей либо целенаправленное изменение себя.

Следует обратить внимание ребят на некоторые факторы, мешающие в общении.

Занятие № 1 (2 часа). Обратная связь в межличностном контакте.

Цель: научиться соотносить характер обратной связи с содержанием общения, эмоциями, чувствами. Порядок работы.

Упражнение.

Ведущий предлагает:

- а) поздороваться, изобразив на лице вежливость, насмешку, агрессивность, пренебрежение, участие, радость, скорбь, лесть и т. п.
- б) сказать фразу, изображая на лице те же состояния, добавив жесты и движения.

Обсуждение.

Достаточно ли наши возможности выражения своих чувств? Какие чувства, возникающие в контакте, мы часто пытаемся скрыть от партнера по общению?

Информация для педагога-психолога.

В результате обсуждения проявляются причины несоответствия чувств подлинных (переживаемых) тем, что человек выражает в общении. Дать название этому феномену (безличная коммуникация или коммуникация посредством масок). Обговорить „маски“, соответствующие и не соответствующие ситуации (в школе, в компании, семье и т. д.). Очень важно обсудить влияние безличной коммуникации на личностную структуру человека.

Занятие № 2. „Маски“ в общении.

Цели: осознание своих индивидуальных способов ухода от искреннего, открытого общения.

Порядок работы.

Ведущий предлагает участникам на выбор карточки, где заданы маски:

- 1) безучастности;
- 2) прохладной вежливости;
- 3) высокомерной неприступности;
- 4) агрессивности („попробуй не выполнить мое желание“);
- 5) послушания или угодливости;
- 6) деланной доброжелательности или сочувствия;
- 7) простодушно-чужаковой веселости.

(Поскольку в группе больше семи человек, то 2-я и 6-я карточки повторяются.)

Теперь участники по очереди должны продемонстрировать свою „маску“.

Вариант 1. Каждому участнику надо вспомнить или придумать ситуацию, которая помогла бы изобразить маску и продемонстрировать ее всем.

Вариант 2. Каждый участник должен выбрать себе партнеров и инсценировать без слов или со словами ситуацию, соответствующую маске. Инсценирование заканчивается „живой фотографией“: маску нужно удерживать на лице не меньше двух минут (можно разыграть сцены из „Ревизора“ Н. В. Гоголя).

Информация для педагога-психолога.

Вариант 2 предпочтительнее, поскольку снижает тревожность и некоторую искусственность задания. После урока можно дать домашнее задание: в тетради для самоанализа выпишите, какими „масками“ вы чаще всего пользуетесь в жизни, чем они помогают и чем мешают в общении.

Занятие № 3 (1 час). Искажение информации в общении.

Цель: показать, как мешает общению искажение информации. Ведущий предлагает участникам вспомнить знакомые упражнения:

Упражнение 1. „Зеркало“ (см. стр. 80).

Упражнение 2. „Испорченный телефон“ (см. стр. 89).

Обсуждение. Попытаться в свободной беседе выявить причины искажения информации в общении. Какие мысли, чувства, желания появились; как изменяют информацию пол, взаимоотношения, гиперзначимость ситуации, болезненное самолюбие, отношение к тактильным прикосновениям, особенности возраста и пр. Из всех причин искажения информации, выявленных в беседе, выбрать наиболее часто встречающиеся.

Занятие № 4 (2 часа). Формирование образа партнера.

Цели: „чтение" и формулирование „подтекста" поведения партнера; выявление механизма ловушек в общении: стереотипа восприятия, переноса собственных чувств, навешивания ярлыков; разграничение понятий „партнер" и „построенный образ".

Упражнение.

Ведущий предлагает трем желающим участникам задание, которое они должны будут продемонстрировать, войдя в комнату (остальные участники задания не знают).

Продemonстрировать состояния:

Внутренней напряженности, готовности подчиниться, извиниться.

Самодовольной уверенности занимающего высокий пост человека.

Веселого, беззаботного человека.

Каждый из них должен поздороваться и задать несколько вопросов группе. Оставшиеся члены группы записывают впечатления: рост, вес, возраст, статус, черты характера, зачем пришел, что от него ждать. Затем записи о всех вошедших или об одном (экономия времени) на выбор зачитываются.

Обсуждение.

На основании чего сложился образ?

Насколько объективным может быть этот образ?

Информация для педагога-психолога.

В обобщении обратить внимание на то, как отражаются на создании образа:

- социальное, интеллектуальное неравенство, переоценка психологических качеств;
- фактор внешней привлекательности;
- фактор любовных, дружеских отношений;
- положительное отношение к группе (человеку);
- стереотипы.

Этого упражнения, возможно, в некоторых группах будет недостаточно. Можно предложить записать письменный портрет (внешний и психологический) знакомого вам человека. Это проявит массу стереотипов, „ярлыков", приписываемых недостатков и достоинств. Систематизировав препятствия восприятию человека, можно попытаться „нарисовать" групповой портрет.

В заключение необходимо вспомнить ситуации:

- 1) когда первое впечатление оказалось обманчивым (обговорить последствия общения с созданным образом, а не с человеком);
- 2) когда подруги или друзья резко прерывают отношения;
- 3) феномен любви (по этой теме лучше работать с литературными произведениями).

Занятие № 5 (2 часа). Влияние врожденных факторов на стиль общения.

Цели: научиться понимать — какой темперамент у человека, что можно ожидать от людей того или иного темперамента; различать формы коммуникации — агрессию и эмоциональный „всплеск".

Порядок работы.

Упражнение.

Ведущий предлагает абстрактную ситуацию, например: «Вы спешите на встречу. Вас обрызгивает проезжающая мимо машина». Как вы поведете себя в данном случае? Записать на листочках свои реакции (вербальные и невербальные) и первые фразы, которые вы бы произнесли. Затем все читают свои листочки и делятся на четыре группы по сходству реакций.

Обсуждение.

Какие реакции характерны в большей степени для каждого из четырех типов темперамента?

Какие чувства вызывают эти реакции у людей другого темперамента?

Какие последствия во взаимодействии могут быть, если не учитывать эти факторы?

Конструктивные и деструктивные формы взаимодействия людей различного темперамента.

Информация для педагога-психолога.

Выводов лучше не навязывать, опасаясь установления стереотипов.

Занятие № 6 (2—3 часа). Мышечные зажимы — фактор, снижающий продуктивность общения.

Цели: выяснение роли прикосновений в общении: а) значения памяти мышц; б) последствий возрастных „застреваний".

Порядок работы.

Упражнение 1.

Ведущий предлагает участникам поделиться с окружающими воспоминаниями:

а) какие вещи в детстве были любимыми, какие — нелюбимы; какие чувства и ощущения сохранились до сих пор; какие воспоминания переносятся на нынешний стиль одежды;

б) какие игрушки любили, какие взаимоотношения были с родителями по поводу игрушек (уборка игрушек, покупка, выбрасывание), как это проявляется теперь во взаимоотношениях с окружающими (уважение, безразличие, агрессия).

Упражнение 2.

Участники образуют пары, им надо „нарисовать“ на спине партнера рукой любой рисунок и отгадать, что „нарисовано“.

Обсуждение.

Какие прикосновения приятны?

Какие вызывают негативные чувства?

Что мешает понять партнера (личное восприятие, прикосновение) ?

Как это мешает в общении?

Упражнение 3.

Ведущий предлагает закрыть глаза и беспорядочно перемещаться по комнате. При встрече при помощи рук пытаться „узнать“ встретившегося человека.

Обратить внимание, какие возникают ощущения и чувства от прикосновений, какая появляется тактика поведения.

Упражнение 4.

Все образуют тесный круг, а в центре — один человек. Закрыв глаза, он падает на руки остальным, а те бережно его передают друг другу.

Обсудить ощущения передающих, ощущения падающего. У кого возникло чувство доверия?

Упражнение 5.

Ведущий предлагает желающим рискнуть — упасть на руки товарищей с возвышения.

Каждый может сказать то, что захочет.

Информация для педагога-психолога.

В заключение обсуждения перевести разговор на тему: «Как прикосновение и доверие влияют на процесс общения? Значимость комфортных ощущений. Какие возрастные „застревания“ могут порождать мышечные зажимы?». Активизируя выводы участников, пополнить их знания теорией.

РАЗДЕЛ 5. ОБЩЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ

Тема 1. Конфликт и его диагностика

Занятие № 1 (2 часа). Что такое конфликт?

Цели: дать рабочее определение конфликта; показать различие рабочего определения и бытового понимания конфликта; проанализировать конфликт с точки зрения положительного и отрицательного воздействия на межличностные отношения и на отношение к самому себе.

Порядок работы.

1. Работа с доской.

Ведущий записывает посередине доски слова „конфликт — это...“. Затем, обращаясь к группе, предлагает описать „это“ другими словами. Вариант обращения может быть таким: «Что такое, по-вашему, конфликт? Давайте запишем вокруг этого незаконченного предложения все, что приходит в голову по поводу конфликта...»

Ведущий стимулирует группу к работе, повторяя незаконченное предложение: „Конфликт — это...“, — обращаясь ко всей группе и к отдельным учащимся. Ответы записываются на доске.

В ходе работы полезно ориентировать на отражение положительного воздействия конфликта. Например: „Конфликт — это возможность проверить человеческие взаимоотношения“, „Это способ защиты собственного достоинства“ и т. д. Такие определения лучше выделить и на доске, записывая, например, положительные формулировки по одну сторону, а отрицательные — по другую.

После того как коллективное описание „портрета“ конфликта зафиксировано, проводится анализ данного материала. В ходе анализа необходимо обратить внимание на бытовое определение конфликта: «Конфликт — это ссора...», разделив при этом поведенческие, содержательные и эмоциональные компоненты конфликта. Помочь в этом может такой пример: «Вы идете по коридору школы, видите двух ваших знакомых, которые разговаривают между собой. При вашем приближении они замолкают, обмениваются многозначительными взглядами и понимающе улыбаются друг другу. Пройдя мимо, вы невольно оборачиваетесь и видите, что они смотрят вам вслед. Неожиданно встретив ваш взгляд, они быстро отводят глаза и что-то начинают говорить друг другу... Между вами не произнесено ни единого слова, но вы уверены, что это — конфликт». Здесь может быть уместен риторический вопрос: «Есть в этой ситуации то, что характеризует ссору — громкие крики, взаимные оскорбления?»

Вывод, который делает группа, резюмируется ведущим: «Да, конфликт — это не всегда ссора. Ссора может сопутствовать конфликту, но это всего лишь неконструктивный способ выражения накопившихся эмоций. Так что же такое конфликт? Как вы понимаете „конфликт интересов“? Приведите пример ситуации, где интересы двух сторон не совпадают, и это ведет к конфликту».

2. Работа в группах.

Учащиеся делятся на группы по трое и каждая группа получает задание подготовить небольшую сценку — на 3—5 минут, которая дополнит коллективный „портрет“ конфликта. Тема может быть любой, главное, чтобы было видно, что это — конфликт. Учащимся дается время для обсуждения задания, выбора темы, составления сценария и репетиции (обычно достаточно 5—7 минут).

После предъявления сценок проводится анализ увиденного и рефлексия. Вопросы:

Что общее было во всех сценках?

Какие чувства вы отметили у себя во время выполнения этого упражнения?

Поделитесь впечатлениями — каково вам было в роли конфликтующих?

Какими могут быть последствия этих конфликтов?

Каким может быть положительное воздействие конфликта на его участников?

3. Заключительная беседа.

Ее содержанием является фиксация результата занятия и определение направления дальнейшей работы. Ведущий предлагает высказаться по очереди („по кругу“) о том, что каждый получил для себя от занятия, что заинтересовало, что хотел бы получить, работая по теме „Общение в конфликте“.

Занятие № 2 (2 часа). Человек в конфликте.

Цели: показать значимость эмоциональной сферы человека и ее влияние на общение в ходе конфликта; отработать навыки использования воображения для реализации своего эмоционального состояния; понять характер собственных эмоциональных проблем в конфликтах.

Упражнение 1. Работа с ассоциативным рядом „конфликт“. Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «В фокусе нашего внимания — конфликт. Когда мы говорим это слово, у нас возникает ряд ассоциаций, чувств. Мы слышали о конфликте, знаем, как он выглядит в поведении людей. Сейчас мы исследуем, как конфликт отражается на внутреннем состоянии человека. Пусть каждый скажет, с чем ассоциируется слово „конфликт“. Какой образ подсказывает ваше воображение?»

После первого ряда произвольных ассоциаций можно провести следующие:

— если конфликт — это мебель, то какая?..

— если конфликт — это посуда, то какая?..

— если это одежда...

Рефлексия.

В ходе обсуждения ведущий задает вопрос: «Для чего мы делали это упражнение?» Важно отметить, что ассоциации были выражением определенного эмоционального состояния, вызванного словом „конфликт“. Для того чтобы управлять своим эмоциональным состоянием в ситуации конкретного конфликта, надо хотя бы определять характер этих эмоций, их глубину и степень влияния на поведение.

Упражнение 2.

Подберите символические рисунки, с помощью которых можно отразить свое эмоциональное состояние в различные моменты развития конфликта (мы назвали это упражнение „Эмоциональная тропинка“).

Нарисуйте в тетради самоанализа свою „тропинку“ и свои символы для каждого из значимых этапов пути в конфликте. Можно дополнить их краткими фразами.

Упражнение 3. Работа в группах.

Учащиеся делятся на группы по три человека и выбирают „скульптора“. Он строит скульптурную группу „конфликт“ и занимает свое место в ней.

Рефлексия.

Попробуйте описать свои ощущения в ходе упражнения. Где в теле у „скульптур“ чувствовалось напряжение? Какие чувства и ассоциации появились в той или иной позе? Обращается внимание на связь эмоциональной и физической напряженности.

Упражнение 4. Отработка стрессов и незаконченных действий на фоне измененного состояния сознания.

Ведущий предлагает поработать с конфликтом (лучше всего с тем, который актуален сейчас либо до сих пор время от времени дает о себе знать внутренним дискомфортом) в особом состоянии. Ведущий объясняет смысл упражнения примерно так: «...Эмоциональное напряжение, возникающее в конфликте, тесно связано с мышечным напряжением. Представьте себе лицо человека, который чувствует себя в конфликте с кем-либо. Его скулы сведены и напряжены, зубы стиснуты. Между бровями пролегли вертикальные складки. Как мы можем ожидать от него гибкого поведения, если он закован в жесткий каркас напряженных мышц? Человек — существо целостное. Эмоциональное напряжение вызывает напряжение мышечное и наоборот. Поэтому мы попробуем через расслабление мышц достичь снижения эмоциональной напряженности в конфликте. Для этого нужно сесть поудобнее...»

Далее ведущий приводит ряд формул для релаксации. Когда группа погружается в расслабленное, комфортное состояние, ведущий говорит следующий текст: «Представьте перед вашим внутренним взором расшитый узорами тяжелый театральный занавес. Он медленно раздвигается. Вы знаете, что это пьеса о вашей жизни. На сцене вы видите знакомых людей в конфликтной ситуации. Вы смотрите эту пьесу из зрительного зала, а среди людей на сцене узнаете себя. Вы слышите голоса... О чем говорят эти люди? Вы разглядываете их одежду. Она вам не нравится, и вы решаете переодеть всех в костюмы другой эпохи. Это пьеса вашей жизни, и вы — ее режиссер, вы — ее главный герой. Вы переносите эту сцену на экран телевизора. Попробуйте представить ее в черно-белом изображении... Теперь — в цветном изображении. Попробуйте выключить звук. Теперь участники вашей пьесы жестикулируют в полном безмолвии. Через некоторое время вы включите звук, чтобы услышать слова главного героя — себя. Вы включаете звук и слышите эти слова. О чем вы говорите?»

Представьте экран в виде шахматной доски. Над ней поднимаются объемные фигурки. Вы видите на этой шахматной доске участников вашего конфликта и себя. Где ваше место на этой доске? Представьте, как вы переставляете фигурки с одной клетки на другую или выстраиваете их в один ряд.

Сейчас вы убираете их с доски и укладываете в коробочку. Коробка закрывается, вы набрасываете на нее крючок и бережно ставите на место. Ваше поле внутреннего зрения начинает задвигаться тяжелым театральным занавесом. Вы вспоминаете, что все происходило на телевизионном экране, и поворачиваете выключатель. Экран тускнеет. Некоторое время на нем остается светящаяся точка. Затем исчезает и она».

После приведенного выше текста дается ряд формул выхода из аутогенного погружения и проводится обсуждение упражнения.

Рефлексия.

Учащиеся делятся своими впечатлениями. Ведущий спрашивает о том, что помогало, что мешало выполнению упражнения. Особое внимание уделяется тому, как изменилось эмоциональное состояние после упражнения, как изменилось отношение к конфликту, человеку-стрессору, какие из приемов, предложенных ведущим, повлияли на это отношение.

В заключение ведущий советует использовать показанные приемы саморегуляции психофизического состояния самостоятельно.

Занятие №3 (2—3 часа). Диагностика конфликта.

Цели: проанализировать типичные причины возникновения конфликтов; показать расхождение в интересах сторон как решающий фактор возникновения и течения конфликта.

Упражнение 1. „Достраивание“ конфликта.

Для выполнения упражнения учащиеся делятся на подгруппы по 2—3 человека. Им предлагается описание сложной ситуации взаимодействия учителя с учеником (преподавателя со студентом).

Преподаватель: «Молодой человек (девушка), задержитесь на минутку после занятия (закончив занятие, собрав бумаги)... Я хочу вас предупредить, что на предстоящем экзамене вы будете отвечать не по выбранному билету, а по всем темам, которые мы изучали. Вы знаете, что вопрос о вашем пребывании в школе (училище, институте) поставлен на педагогическом совете?»

Ученик: «Да».

Преподаватель: «Идите и готовьтесь...»

По этому описанию требуется предположить, какие причины привели к конфликту? Почему ситуация сложилась именно так? Какие опасения, ожидания, чувства могут быть у каждой из сторон? Что это за конфликт? Каким может быть выход из него?

Версия первой подгруппы.

«...Мы считаем, что у учителя были большие надежды на этого ученика. В самом начале ему показалось, что именно этот ученик будет у него учиться отлично. Но этого не произошло, и теперь он сердится на этого ученика...»

Вопросы преподавателя на уточнение: «Можем ли мы коротко записать вашу версию как „Обманутые надежды“?» — «Да. Он чувствует себя так, как будто его обманули... И еще он думал, что именно этот ученик своей хорошей учебой покажет остальным, что предмет важный и нужный... что этим учеником можно будет гордиться». — «Таким образом, одна из причин конфликта — пострадавшая гордость преподавателя. Несмотря на его усилия и способности ученика, у него нет никакого успеха... Давайте запишем здесь следующее: „Страдает профессиональная гордость преподавателя...“»

Версия второй подгруппы.

«Этот ученик отличается от всех других в школе — самой престижной школе микрорайона, с углубленным изучением иностранного языка, с различными специальными курсами. Этот ученик раздражает учителя, так как отличается и манерой одеваться, и манерой вести себя, и отношением к учебе. Учитель хочет, чтобы этот ученик ушел из школы».

После предъявления „версий“ конфликта учащимися, их фиксирования на доске ведущим проводится самостоятельная работа по формулировке причин конфликта.

Упражнение 2.

Работают те же группы (по 2—3 человека). Учащимся предлагается диагностировать версию конфликта своей группы. Для этого отводится 10—15 минут. Затем группа выбирает представителя, который обосновывает этот диагноз.

Ведущий фиксирует диагнозы на доске, записывая их суть. Затем предъявленные ситуации анализируются с точки зрения их причин.

Важно выделить при анализе следующие факторы:

- информационные;
- структурные (обычно связаны с формальной и неформальной организацией социальной группы);
- ценностные (принципы);
- факторы отношений (удовлетворение от взаимодействия);
- поведенческие.

Домашнее задание.

Диагностировать и описать в тетради самонаблюдения информационный конфликт в ситуациях межличностного взаимодействия.

Занятие № 4 (2 часа). Основные виды поведения в конфликте и его разрешение.

Цели: сформировать понятие о виде поведения в конфликте; показать основные факторы, его определяющие; научить узнавать и выбирать определенный стиль поведения в конфликте в конкретных ситуациях межличностного взаимодействия.

Для работы потребуется 5 больших листов бумаги, карандаши, фломастеры, карточки с „девизами“ видов поведения в конфликте.

Упражнение 1.

Ведущий предлагает учащимся встать в круг, посмотреть внимательно друг на друга и опустить глаза вниз. После сигнала (хлопок ладонями) все должны поднять головы и указать пальцем на одного из присутствующих. Если выбор совпадает, пара отходит в сторону. Эта процедура повторяется до тех пор, пока вся группа не разобьется на пары. Затем нужно договориться, кто в паре будет „икс“, кто „игрек“.

Дальнейшая инструкция может звучать примерно так: «„Икс“ должен занять место на стуле, „игрек“ встает перед ним. Сложите ладони ваших рук друг с другом. Ваша задача — зафиксировать свое внутреннее состояние во время упражнения. Итак, „игрек“ давит на ладони „икса“, „икс“ сопротивляется!..» (На эту часть упражнения достаточно 30 секунд.) «Стоп! Поменяйтесь местами и по команде повторите упражнение. Возвращение в круг. Давайте поговорим о том, что вы чувствуете, когда другой человек давит на вас...»

Во время обсуждения упражнения ведущий обращает внимание на то, что в конфликтных взаимоотношениях люди чувствуют себя дискомфортно при „давлении“ словами, интонацией. Не удивительно, что многие из них стараются избежать конфликта. Их девиз: «Никто не выигрывает в конфликте, поэтому я ухожу от него». Этот вид поведения так и называется — „избегание“.

При предъявлении результатов работы подгрупп ведущий начинает заполнять на доске схему: обращает внимание учащихся на позиции партнеров в общении и определяет ведущую стратегию поведения в конфликте.

Здесь уместны вопросы:

В каком виде поведения в конфликте партнер „давит“? В каком виде поведения в конфликте партнер может почувствовать себя „задавленным“?

Упражнение 2.

Ведущий делит группу на две примерно равные части и предлагает одной из них найти положительные стороны избегания как формы поведения в конфликте, привести примеры из жизни.

Вторая группа получает задание — найти отрицательные стороны этого вида поведения в конфликте, проиллюстрировать их примерами.

Рефлексия.

Во время обсуждения обратить внимание на то, что один и тот же вид поведения эффективен в одной ситуации и действует разрушительно в другой.

Здесь же можно задать вопрос: «Почему люди могут избегать конфликтов?»

Варианты ответов: «не хотят проиграть», «нет времени», «боятся неизвестного», «боятся серьезного отпора с другой стороны», «не хотят делать „из мухи слона“» и т. п.

Упражнение 3.

Ведущий делит группу на 4 подгруппы. Каждая из них выбирает представителя, которому из четырех карточек, предложенных ведущим, достается одна с названием одного из основных стилей в конфликте и с соответствующим девизом.

Содержание текстов на карточках:

1. Конкуренция. „Чтобы я победил, ты должен проиграть“.
2. Приспособление. „Чтобы ты выиграл, я должен проиграть“.
3. Компромисс. „Чтобы каждый из нас что-то выиграл, каждый из нас должен что-то проиграть“.
4. Сотрудничество. „Чтобы выиграл я, ты должен тоже выиграть“.

В течение 15 минут каждая подгруппа должна обсудить и подготовить в театрализованной форме конфликтную ситуацию, в которой демонстрируется данный вид поведения.

Через 15—20 минут подгруппы предъявляют свои результаты. Они называют „девиз“, полученный в качестве задания. После каждой показанной сцены вся группа обсуждает ее с точки зрения соответствия „девизу“ и заявленному стилю.

При несоответствии показанного в сцене конфликта поведения тому заданию, что было получено, группа и ведущий вносят в эту сцену коррективы, „на ходу“ разыгрывая другой вариант. Обсуждение.

Как данный вид поведения в конфликте повлиял на эмоциональное состояние его участников, на их чувства?

Могли ли другие виды поведения в этой ситуации быть более полезными для участников и почему?

По каким причинам люди могут выбирать такой стиль поведения в конфликте?

Как можно охарактеризовать данный стиль с точки зрения настойчивости в отстаивании своих интересов и с точки зрения степени сотрудничества в отстаивании интересов других?

При обсуждении желательно фиксировать внимание на ключевом моменте — интересах сторон. Их помогают выявить вопросы: Почему противоположная сторона так себя ведет? Чего она опасается?

Заключительным в обсуждении темы должен стать вопрос о том, какой стиль является наиболее конструктивным для взаимоотношений людей. Речь идет о стратегии сотрудничества на основе согласования интересов.

Обобщая, ведущий говорит о том, что избегание отличается минимальной, практически нулевой степенью настойчивости в удовлетворении собственных интересов. Конкуренция характеризуется максимальной настойчивостью в удовлетворении собственных интересов. Сотрудничество соединяет максимальную настойчивость в удовлетворении как собственных интересов в конфликте, так и интересов другой стороны. Это показано стрелками на схеме.

Тема 2. Стратегия сотрудничества в конфликте

Занятие №5 (2 часа). Искажение восприятия интересов противоположной стороны в конфликтной ситуации.

Цель: показать существование искаженных представлений о человеке или группе людей в ситуациях повышенной эмоциональной напряженности.

Вводная беседа.

Вначале можно привести результаты исследования характера предэкзамениционной тревожности, которое показало, что более половины старшеклассников приписывают экзаменуемому учителю „злые намерения”: „завалит”, „засыплет вопросами”, „не даст рассказать”, „отомстит за все” и т. д.

Как правило, учащиеся остро реагируют на эти сведения, приводят примеры, доводы. Иногда начинают спорить друг с другом. В этой ситуации целесообразна коррекционная работа, основанная на ролевой идентификации с противоположной стороной в конфликте. Данный подход¹ эффективен для работы со всеми видами структурных конфликтов (между мальчиками и девочками, родителями и детьми и т. д.).

Упражнение 1.

Учащиеся делятся произвольно на две подгруппы. (Упражнение требует достаточно большого количества участников — по 10—

Разработан Т. Г. Григорьевой.

12 человек в каждой подгруппе.) Первая подгруппа — „учителя”, вторая подгруппа — „ученики”.

Группа „учителей” должна предположить, что про них (учителей) на экзамене думают ученики. Эти предположения должны быть зафиксированы на общем листе бумаги.

Группа „учеников” должна предположить, что про них думают на экзамене учителя, и также записать эти предположения.

Следующий этап работы состоит в том, что группы по очереди зачитывают свои предположения, а педагог-психолог записывает их на доске, разделив ее соответственно на две части: на одной „Мнение учителей о том, что думают о них ученики”, на второй „Мнение учеников о том, что думают о них учителя.”

Записав все предположения одной стороны (например „учеников”), ведущий обращается к противоположной группе за экспертизой этих предположений. Действительно ли они, „учителя”, думают так про учеников? Они должны оставить на доске верные, по их мнению, утверждения и зачеркнуть неверные. Педагог-психолог, зачеркивая (не стирая!) неверные утверждения, кратко комментирует: «...Значит, учителя не хотят использовать экзамен, чтобы наставить двоек... Зачеркиваем это. ...Они хотят, чтобы ответы были качественные, так как это результат их работы. Это группа „учителей” подтвердила — оставляем...»

В таком же порядке рассматриваются предположения „учителей”.

Рефлексия. В конце упражнения следует обратить внимание на наличие значительного количества необоснованных опасений относительно противоположной группы. Обобщения, как правило, начинаются со слова „они” — «Они думают, что мы весь год не занимались и теперь пытаемся выкрутиться...» Отметить необходимость перепроверки, чего же „они” на самом деле опасаются, на что рассчитывают.

Домашнее задание. Написать небольшое сочинение на тему: „Я в роли обучающего”. В сочинении описать свой опыт обучения кого-нибудь, например помощи в подготовке домашнего задания однокласснику или младшему брату.

Занятие № 6 (2 часа). Согласование интересов сторон в конфликте.

Цели: показать отличия интересов от проблем и предложений; научить ориентироваться на совпадение интересов договаривающихся сторон, а не на их различие; научить рассматривать интересы другой стороны как проявления ее потребности; ориентировать учащихся на поиск и выработку предложений, удовлетворяющих или компенсирующих неудовлетворенные потребности другой стороны.

Порядок работы.

Упражнение 1.

Участники делятся на подгруппы по 3—5 человек.

Инструкция. Завтра состоится встреча орггруппы по подготовке выпускного вечера для старшеклассников. Там будут члены родительского комитета класса, классный руководитель, учителя и работники школы, участвующие в подготовке праздника.

Приглашены и сами старшеклассники, вернее, их представители. Естественное различие интересов сторон (например в продолжительности вечера) может привести к конфликту.

Итак, мы имеем три подгруппы, каждая из которых выступает, соответственно, от имени родителей, учителей, учащихся. Ваша задача: выяснить в обсуждении, а затем записать в три колонки таблицы интересы, проблемы и предложения той группы участников завтрашней встречи, которых вы представляете.

При выполнении упражнения подгруппам необходимы консультации с руководителем, помощь в формулировке фраз. Необходимо обратить внимание на такую важную характеристику интересов, как их неделимость. Например: „Право распоряжаться частью денежного фонда”. Нельзя сказать, что существует „право немного распоряжаться деньгами”. Оно либо есть, либо его нет. При заполнении таблицы учащиеся часто путают интересы, проблемы и предложения. В этом случае ведущий должен показать подгруппе, в которой эти затруднения есть, примеры различий. В этом может помочь постановка вопросов: „Почему? Что? Как?”

Например.

«Учителя хотят избежать бессонной ночи, выспаться» — это ответ на вопрос: «Почему они будут предлагать закончить выпускной вечер пораньше?» Таким образом, это относится в графу „Интересы”.

«Что они будут обсуждать на завтрашней организационной встрече в связи с этим?» — «Конечно, время начала праздника и его окончания». В графу „Проблемы“ мы пишем: „Время начала и окончания праздника“.

То, что мы называем „Предложения“, отвечает на вопрос „как?“. «Как учителя собираются решать эту проблему, за которой стоят их интересы?» — «Они внесут предложение закончить дискотеку в 11 часов вечера».

После того как подгруппы закончат обсуждение, руководитель должен проверить, выбран ли представитель для предъявления результатов.

Работа с доской.

На доске педагог-психолог фиксирует результаты работы групп по двум вопросам:

в чем состоят интересы.

какие проблемы будут обсуждаться?

Предложения зачитываются, но на доске не фиксируются. Здесь можно подчеркнуть, что ориентация на обсуждение конкретных предложений часто уводит участников переговоров от решения проблемы. Для того чтобы ее решить, лучше ориентироваться на интересы (свои и партнера), особенно на первом этапе подготовки к переговорам.

Когда материал всех трех групп зафиксирован на доске, нужно обратить внимание на те интересы и проблемы, которые у разных сторон совпадают. Например:

обеспечить безопасность;

обеспечить хорошее настроение.

Здесь будут уместны вопросы:

какие проблемы будет решать легче всего?

какие — труднее всего? с чем это связано?

Задания для самостоятельной работы.

а) Вам предстоит участвовать в разговоре по подготовке выпускного вечера. Определите в связи с этим свои интересы.

Примеры: «Хочу проявить свои способности к танцам (пению под гитару)», «Хочу поговорить „с глазу на глаз“ с N», «Получить признание и внимание одноклассников» и т. д.

После того как вы подробно описали свои интересы, решите, какие из них вы поставите на первое место, какие — на второе и так далее. Если вечер будет плохо организован, и все пойдет хуже, чем вы думали, от каких своих интересов вы сможете отказаться?

Зачеркивайте их карандашом, пока не останется одна формулировка. Вполне возможно, что она была первоначально не самой первой по важности. Но это то, с чем вы не хотите расстаться, даже если придется пожертвовать всеми другими интересами.

Можете применить это упражнение к любой сложной ситуации в межличностных отношениях.

б) Заполнить в тетради самонаблюдения таблицу.

Мои интересы на выпускном вечере	Интересы группы моих друзей (подруг)

Занятие № 7 (2 часа). Искусство ведения переговоров.

Цели: закрепить навыки определения основных стилей поведения в конфликте; научить замечать и конструктивно реагировать на „помехи“ в общении.

Порядок работы.

1. Работа с тетрадью для самонаблюдений.

Ведущий предлагает учащимся разделить на три подгруппы: „учителя“, „родители“, „ученики“. Лучший вариант для этого — квадратики бумаги трех цветов, которые ребята выбирают, еще не зная, к какой подгруппе они относятся.

Каждая подгруппа получает задание подготовиться к переговорам по вопросу организации выпускного вечера, которые начнутся через 15 минут. В тетради самонаблюдения отражены интересы всех участников встречи, подготовленные на предыдущем занятии. Задача подгруппы на этом этапе формулируется так: „Найти совпадающие интересы сторон. Подготовить предложения“. После того как подготовительная работа завершена, ведущий раздает участникам карточки с заданиями, предупреждая, что задания засекречены до конца занятий.

Содержания карточек:

Твоя задача — прояснить точку зрения говорящего, чтобы лучше его понять (2 шт.).

Твоя задача — выделить проблему и возвращать ход обсуждения к ней (2 шт.).

Твоя задача — в любой ситуации стараться захватить инициативу в разговоре (1 шт.).

Твоя задача — находить общее в точках зрения сторон и показывать это общее всем участникам переговоров (2 шт.).

Твоя задача — уводить разговор в сторону от обсуждаемой проблемы (1 шт.).

Твоя задача — фиксировать промежуточные договоренности и предъявлять их участникам переговоров как общее достижение (1 шт.).

Твоя задача — подчеркивать общие интересы сторон в переговорах (1 шт.).

Твоя задача — выбрать необычный для тебя стиль общения и придерживаться его (2 шт.).

Твоя задача — внимательно слушать говорящего и повторять его главную мысль своими словами так, как она тобой понята (3 шт.).

2. Игра „Подготовка выпускного вечера" (время игры: 25—30 мин.).

Ведущий присоединяется в ходе игры к разным группам, помогая им „войти в роль", или остается наблюдателем. Сцена переговоров фиксируется видеокамерой.

3. Просмотр видеозаписи и обсуждение хода переговоров с выделением конструктивных и деструктивных форм общения.

Учащиеся пытаются отгадать „секретные задания" других. Эта часть занятия характеризуется нарастанием эмоциональной напряженности. От ведущего в данной ситуации требуется максимальное внимание и напоминание о том, что оцениваются только формы общения, а не личности участников.

При просмотре особое внимание уделяется ключевым моментам переговоров.

Обсуждение.

Что помогало достигнуть договоренности?

Что мешало достигнуть договоренности по этому вопросу?

При обсуждении полезна (с обучающей и с психотерапевтической точек зрения) следующая процедура:

4. Ведущий предлагает каждому участнику оценить эффективность переговоров по существу и по степени своего психологического удовлетворения ходом переговоров. Для этого нужно оценить эти параметры по пятибалльной шкале. Количество пальцев правой руки показывают степень эффективности переговоров по существу, пальцы левой руки — степень психологического удовлетворения в переговорах. Общие результаты подсчитываются и сравниваются. Результат сравнения обсуждается. В конце обсуждения участники „рассекречивают" свои задания.

Тема 3. Посредничество в конфликте

Рекомендуется книга Х. Корнелиус, Ш. Фэйр [22].

РАЗДЕЛ 6. ОБЩЕНИЕ В СЕМЬЕ

Для разработки этой темы предлагаются из „Банка упражнений..." игры общения № 46, 47 (см. стр. 151—153) и материалы хрестоматии (стр. 53—86).

РАЗДЕЛ 7. ОСНОВНЫЕ СТИЛИ ОБЩЕНИЯ

В данном разделе обобщается материал предыдущих занятий. Учащиеся уже знакомы с вербальными и невербальными реакциями при вступлении в контакт в начале коммуникативного процесса. Знакомы они и с реакциями, соответствующими выходу из контакта. Они знают об особенностях обмена информацией между людьми, о необходимости проверки и перепроверки не только услышанного, но и того, насколько правильно понято эмоциональное состояние говорящего.

На основе этого они могут выделить ведущие стили межличностного общения, понять их сходство и различие.

В данном разделе педагогом-психологом ставится и решается следующая группа задач:

- 1) научить видеть „детали" коммуникативного процесса как часть целого — определенного стиля общения;
- 2) научить по целостному впечатлению от ситуации общения получать недостающую информацию о частностях;
- 3) связать поведенческий, когнитивный и эмоциональный компоненты общения в определенный стиль общения;
- 4) научить старшеклассников узнавать проявления того или иного стиля у себя и у других в конкретных ситуациях;
- 5) показать зависимость преобладания того или иного стиля общения у человека от особенностей его личности.

До начала занятий по этому разделу рекомендуется подробно ознакомиться с текстовыми материалами хрестоматии для их последующего использования в ходе занятий, а также для мотивации учащихся к работе. Эти материалы помогут ответить на следующие вопросы:

Как „выглядят" в глазах писателя-художника и в глазах психолога-практика перечисленные стили общения:

- конвенциональный;
- примитивный;
- манипулятивный;
- актуализированный;
- духовный.

Каковы стили семейного общения?

Каковы основные стратегии поведения в конфликте?

Каковы причины выбора человеком того или иного стиля общения?

Каковы причины манипулятивного общения?

Как стиль общения отражается на взаимоотношениях в семье?

Как преобладание какого-либо стиля сказывается на деловых взаимоотношениях?

От каких личностных особенностей человека зависит преобладание у него определенного стиля в качестве ведущего?

Тема 1. Конвенциональный стиль

Вводное занятие. Диагностика стиля общения.

Цели: научить быстро диагностировать стиль общения — свой и собеседника; выяснить факторы, влияющие на выбор того или иного стиля общения.

Вводная беседа педагога-психолога может быть следующей: «... Я хочу, чтобы вы научились на сегодняшнем занятии определять стиль общения собеседника. Думаю, что в будущем вы сможете натренировать этот навык для того, чтобы мгновенно выбирать наилучший вариант собственного поведения. В результате нашей совместной работы мы сможем лучше представить, как тот или иной стиль общения влияет на отношения между людьми, на их здоровье...»

Упражнение 1. Игра „Угадай стиль общения.“

Учащиеся делятся на три подгруппы по 5—6 человек. Разделение может быть произвольным, например, в однородной, сплоченной группе — по желанию учащихся. Группу с ярко выраженными лидерами и группировками разделить должен педагог-психолог по своему усмотрению. Учащихся, склонных к позиции „жертвы“ в межличностном взаимодействии, лучше включить в подгруппы, где преобладает партнерское общение.

Условия игры.

Каждая подгруппа конструирует и готовит к демонстрации сцену, отражающую определенный стиль общения (краткое описание стиля на отдельной карточке предлагается каждой подгруппе). Во время демонстрации сценки „зрители“ должны угадать, что это за стиль.

Подготовка сценок (конструирование сюжета и репетиция) и их демонстрация, как правило, требуют участия педагога-психолога в работе подгрупп. Это могут быть советы, реплики, акцентирующие тот или иной стиль.

Содержание заданий на карточках.

1. Ваша группа демонстрирует конвенциональный (деловой) стиль общения. Придумайте и покажите сценку из жизни, где этот стиль ярко проявляется. Учтите, что он предполагает довольно большую дистанцию между людьми. Выражения эмоций и чувств при этом ограничены. Люди общаются как носители определенных служебных функций.

2. Ваша группа демонстрирует манипулятивный стиль общения. Он предполагает наличие скрытой цели одного или нескольких собеседников, для достижения которой используются индивидуальные особенности характера человека, его личностные установки. Манипулятивный стиль общения предполагает управление другим человеком за счет преувеличения или преуменьшения собственных личностных особенностей или черт характера. Например: ученики демонстрируют преувеличенный интерес к какому-либо вопросу на уроке, чтобы заставить учителя подольше его объяснять и сократить время на опрос домашнего задания. Вы можете продемонстрировать этот сюжет либо придумать свой.

3. Ваша группа демонстрирует примитивный стиль общения. Для него характерны реакции амбиции и знаки превосходства, акценты на внешних признаках человека. Например, обращение в общественном транспорте: «Эй, ты рыжая...», «Подвинься-ка, очкарик...» Примитивные формы общения связаны, как правило, с унижением одним другого. При общении с более сильным человеком попытки унижить быстро меняются на противоположное — ластивое обращение. Вы можете разыграть сцену дележа добычи на пиратском корабле или придумать свой сюжет.

При демонстрации сценок лучше удерживать группу от обсуждения. Плановое обсуждение строится по следующим вопросам.

Как вы можете назвать тот стиль общения, который демонстрировала 1-я (2, 3-я) группа?

В каких ситуациях этот стиль может быть, по-вашему, полезен?

В данном занятии полезно выделение конвенционального стиля и его анализ. На примере конвенционального общения можно хорошо продемонстрировать сложности, которые создает смешение стилей.

... Марина — секретарь. Ее обязанность — работа с документами директора. Начальник одного из отделов обращается к ней: «Мариночка, умничка ты наша, выручай! Срочно статью в журнал надо отослать, напечатай несколько страничек...» Согласие Марины может привести к тому, что для плановой работы ей придется задержаться после рабочего дня, что такие заказы будут нормой, что в будущем ее отказ выполнять эти заказы может быть воспринят с недоумением и негодованием... и т. д.

Описание сложностей ориентации секретаря при подмене конвенциональных взаимоотношений манипулятивными или примитивными обычно вызывает вопрос: «Что же делать в этой ситуации?»

Педагог-психолог, получив этот вопрос, предлагает отделить межличностные отношения от предмета обсуждения. Вместе с учащимися вырабатываются варианты ответа.

«...Я очень ценю ваше хорошее отношение ко мне, спасибо. Вы знаете, что у нас существуют правила. Я напечатаю вашу статью, если директор даст соответствующее распоряжение...»

«...Спасибо, я передам вашу просьбу директору. Если он согласится отсрочить подготовку документов, вашу статью начну печатать немедленно. Вы можете позвонить через полчаса и узнать о его решении...»

Следующий вопрос для обсуждения: «В чем „минусы“ этого стиля и когда он может разрушать отношения между людьми?»

При обсуждении конвенционального стиля общения полезно отметить его ограниченность сферой официальных отношений и последствия некритичного использования конвенциональных отношений в дружеской компании, в семье.

Для дальнейшей разработки этой темы в Программе предлагаются материалы хрестоматии (стр. 14—15; 46—52) и описание игры „Почетный гость“ (№ 48 в „Банке упражнений...“, см. стр. 153—154).

Тема 2. Примитивный стиль общения

Для разработки данной темы предлагаются материалы хрестоматии (стр. 104—128) и описание игры „Скверная компания“ (№ 49 в „Банке упражнений...“, см. стр. 154—156).

Тема 3. Манипулятивный стиль общения

Занятие № 1. Причины выбора манипулятивного стиля общения.

Цель: показать зависимость выбора стиля общения от внутреннего состояния человека.

В начале занятия важно обосновать его цель. Это можно сделать в свободной беседе либо использовать тексты популярных книг по практической психологии (например, „Как стать несчастным без посторонней помощи" Павла Вацлавика). Необходимо отметить, что множество честных людей страдает от всевозможных манипуляций, что этот вид деструктивного поведения в общении оказывает наиболее пагубное влияние на здоровье человека. А для того чтобы научиться методам „противоманипулятивной защиты", важно понять причины выбора человеком этого стиля.

Упражнение 1.

Группа делится (произвольно) на две подгруппы. Первая подгруппа должна найти и записать причины, по которым человеку иногда бывает выгодно преувеличивать свою силу. Вторая подгруппа должна раскрыть причины, по которым человеку бывает выгодно преувеличивать и демонстрировать свою слабость. Перечисленные причины должны быть проиллюстрированы случаями из жизни. После окончания работы представители подгрупп предъявляют ее результаты.

Упражнение 2. «Несчастливая Лисонька» и «„Крутой" Волк-рэкетиер».

Инструкция: учащиеся придумывают сценки с произвольным сюжетом на заданную тему. Организуются две творческие группы. Можно использовать предыдущее разделение. Группа, которая анализировала причины преувеличения человеком собственной силы, работает над сценой «„Крутой" Волк-рэкетиер». Группа, отвечавшая на вопрос о „выгоде" преувеличения собственной слабости, сочиняет сцену «Несчастливая Лисонька». „Сценаристы" сами должны наполнить сюжеты различными персонажами.

Основное условие — главную роль играют два человека. Один показывает внешнее манипулятивное поведение (соответствующие жесты, реплики, позу), другой за спиной первого (или рядом с ним) демонстрирует истинное внутреннее состояние героя (Волка или Лисы), также используя жесты, и мимику, и реплики, отражающие скрытые чувства и намерения. При демонстрации этих сцен желательна видеозапись. Обсуждение может идти параллельно с просмотром видеоматериалов.

Рефлексия.

Полезно обратить внимание на чувства „раздвоившихся" актеров. Какое отношение возникло к своему партнеру — „истинному" лицу? Хотелось ли поменяться ролями? При обсуждении упражнения необходимо обратить внимание на нарушение целостности личности и угрозу душевному здоровью человека, если манипулятивный стиль закрепляется в качестве основного.

Домашнее задание: Прочитать (или перечитать) роман Ф. М. Достоевского „Двойник".

Занятие № 2 (2 часа). Общение преподавателя и абитуриента на экзамене.

Цели: показать проявления манипуляций в ситуации взаимодействия абитуриента и преподавателя во время экзамена; проанализировать взаимообусловленность манипуляций и внутреннего состояния абитуриента и экзаменатора, показать стереотипные способы общения в ситуации повышенной эмоциональной напряженности; научиться находить варианты замены манипулятивного способа общения конструктивным.

Порядок работы.

Ведущий предлагает исследовать общение экзаменатора и экзаменуемого в ситуации, максимально приближенной к „боевой". Эту ситуацию группа должна создать „здесь и сейчас". Слова ведущего: «Мы должны будем проиграть некоторые ситуации, с которыми вы можете встретиться через несколько месяцев на вступительных экзаменах в вуз или на выпускных экзаменах в школе».

Упражнение 1. „Моделирование ситуации экзамена".

На роли членов экзаменационной комиссии выбираются 2—3 человека. Один из них назначается „ведущим преподавателем", второй — „ассистентом", третий может быть присутствующим на экзаменах „директором школы". На роль экзаменуемых или абитуриентов выбираются два человека. За дверью им дается инструкция: выбрать из знакомого школьного материала два вопроса, которые они хорошо знают, по которым могут легко говорить. При необходимости им разрешается заменить речь, содержащую информацию, на повторение слогов (например, „ля-ля-ля, ля-ля-ля, ля-ля-ля") с соответствующей моменту интонацией.

Обратить особое внимание на то, что по обоим вопросам абитуриенты должны демонстрировать уверенность в своих знаниях, стараясь добиться максимальной оценки.

Пока абитуриенты „готовятся" в классе, вызывается комиссия и ей дается другая инструкция: как бы ни отвечали абитуриенты, экзаменаторы должны с особой теплотой и поддержкой слушать первый вопрос и совершенно равнодушно — второй. Они могут помогать взглядом, наводящими вопросами во время ответа по первому вопросу и демонстрировать свою незаинтересованность, когда абитуриент перейдет ко второму. В конце ответа экзаменатору нужно сказать абитуриенту примерно следующее: «Да, конечно, по первому вопросу вы ответили блестяще (отлично, прекрасно). По второму же не так хорошо, но, в общем, спасибо, пригласите, пожалуйста, следующего...». Дословно эту фразу воспроизводить не обязательно, но, главное, нужно непременно подчеркнуть, что первый вопрос был изложен лучше, чем второй.

Оставшейся части группы — „зрителям" — дается задание: отметить то, что в диалоге абитуриента с членами экзаменационной комиссии способствует взаимопониманию, а что его разрушает.

Перед началом упражнения нужно убедиться, что все основные участники правильно поняли свои роли, ответить на их вопросы. На выполнение упражнения потребуется 10—15 минут.

Обсуждение.

Какие стратегии выбирали абитуриенты, пытаясь увеличить шансы на повышение оценки?

Какие чувства это вызывало у членов экзаменационной комиссии?

Как чувствовали себя абитуриенты в различные моменты взаимодействия с экзаменационной комиссией?

Чем эмоциональное состояние членов комиссии во время ответа на первый вопрос отличалось от их эмоционального состояния во время ответа на второй вопрос?

Как отразилась на эмоциональном состоянии абитуриента фраза „ведущего преподавателя" о явном преимуществе качества ответа по первому вопросу по сравнению со вторым?

Ведущий предлагает пофантазировать на тему: «Какие чувства прячутся за манипулятивными приемами абитуриентов и преподавателей?»

Особое внимание уделяется самоанализу эмоционального состояния абитуриентов. Им предоставляется возможность высказаться. Нужно отметить, что у одних в подобной ситуации возникает чувство бессилия, они чувствуют себя „жертвой", другие с помощью защитной агрессии пытаются восстановить справедливость.

Упражнение 2.

Учащиеся делятся на группы по 3 человека. Ведущий предлагает ответить на вопросы: «Что могло повлиять на эмоциональное состояние экзаменатора и снижение интереса ко второму вопросу? Что может сказать абитуриент в подобной ситуации, чтобы получить шанс на продолжение ответа и улучшение общей оценки?»

После 5—7 минутной подготовки группы предлагают свои варианты объяснения ситуации и выхода из нее.

Рефлексия.

В общем кругу участники обсуждают „плюсы" и „минусы" каждого из вариантов. Педагог-психолог может отметить, что манипулятивный стиль общения может быть оправдан, если речь идет о жизненно важной ситуации. Можно привести пример о птице, имитирующей ранение и отвлекающей неуклюжим порханием хищника от гнезда с птенцами. Важно провести грань между осознанными действиями в экстремальной ситуации и стереотипными реакциями в обычной жизни.

Если ни одна из групп не предложила конструктивного сочетания честного выражения чувств абитуриента с безоценочным описанием ситуации, то предложить свои варианты.

Например: «Мне очень помогли ваши вопросы (поддержка) по первой части. Я буду рад любому, самому трудному вопросу». «Мне самой не нравится, как я ответила по второму вопросу... В беседе с вами результат был лучше. Если найдется трудный вопрос, постараюсь реабилитироваться...»

Упражнение 3.

Ведущий предлагает учащимся принять определенную позу. Инструкция примерно такая: «Согните спину, втянув голову в плечи, сведите плечи внутрь, как бы пытаетесь свернуться в клубочек, слегка опустите голову и взгляните на меня исподлобья... (Ведущий может одновременно показывать эту позу.) О чем говорит эта поза?»... Реплики учащихся «Мама, я боюсь!», «Не подходи, укусит!» полезно обговорить.

Можно поставить вопрос: «Что заставляет нас бояться? Реальная угроза или „память" наших мышц о страхе?»

Задания для самостоятельной работы:

Написать сочинение на тему: «Почему учитель хочет, чтобы моя оценка на экзамене была хорошей?» При наличии времени возможен устный вариант этого упражнения в виде беседы.

Упражнение 4. „Ассоциативный ряд".

а) Учащиеся должны представить ситуацию экзамена, вспомнить свое внутреннее состояние, соответствующее этой ситуации, и описать его с помощью ряда ассоциаций.

б) Участники высказываются через эстафету. Инструкция.

Вспомните ваше обычное состояние накануне экзамена или во время экзамена. С чем ассоциируется это состояние? В виде чего его можно представить?

Упражнение 5. „Работа с измененным состоянием сознания."

Инструкция.

Прошу сесть удобно, ноги под прямым углом, свободно расставлены, спина расслабленная, округлая... Это знакомая вам поза для аутогенной тренировки (пауза; участники принимают необходимую для выполнения упражнения позу).

Сейчас вы можете закрыть глаза и приготовиться к путешествию в недавнее прошлое. Я прошу вас вспомнить себя 10—15 минут назад, когда вы шли на этот урок (пауза). Теперь вернемся еще чуть-чуть назад, когда вы шли в школу (пауза). А теперь вспомните свое пробуждение сегодня утром. Представьте свое состояние, когда вы только начинаете просыпаться (пауза). Не хочется шевелить руками и ногами. Мысли протекают, едва задевая сознание. Не хочется ни о чем думать (пауза).

Сегодня у вас экзамен. От него во многом будет зависеть ваше будущее. Представьте, как вы ждете в коридоре своей очереди, повторяя наиболее трудные вопросы (пауза).

Сейчас ваша очередь. Вы открываете дверь. Видите стол. На нем стоят цветы. На краю стола разложены экзаменационные билеты (пауза). Вы повторяете про себя: «Я уверен в себе. Я уверен в успехе». Сейчас понадобятся вся ваша энергия и решительность (пауза).

Через минуту вы откроете глаза. Я буду считать до десяти. На счет „десять" вы хорошенько потянетесь и только после этого откроете глаза (пауза).

Постепенно начинайте сжимать пальцы рук в кулаки — один, два... Сжимайте руки... три, четыре. Кулаки сжаты... пять, шесть... Руки напряжены... семь... Плечи напряжены... восемь. Ногами упираетесь в пол, ноги напряжены... девять. Все тело как пружина... десять! Потянитесь хорошенько и откройте глаза!

Тема 4. Актуализированное общение

Для разработки этого занятия предлагаются упражнения №№ 11, 16 и 31 из „Банка упражнений“, книга Э. Шострома [1992] и материалы хрестоматии (стр. 138—144).

Тема 5. Духовное общение

Для разработки этого занятия предлагаются материалы хрестоматии (стр. 46—51, 175—178) и рекомендуется книга Э. Фрома „Иметь или быть“.

РАЗДЕЛ 8. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ

В каждом разделе примерных вариантов занятий можно проводить обобщения. Наиболее приемлемой формой оказался традиционный рейтинговый зачет, поскольку включает в себя групповую и индивидуальную работу. Эти формы позволяют реализовать свои возможности интро- и экстравертированным личностям.

Тема 1. Общение в экстремальной ситуации

Занятие №1 (2 часа). Эффективная коммуникация как условие принятия группового решения (используется игра „Потерпевшие кораблекрушение“).

Цели: исследовать процесс принятия решений группой; нарабатывать навыки эффективного поведения для достижения согласия при решении групповой задачи; закрепить навыки определения основных стилей поведения в конфликте.

Информация для педагога-психолога.

Руководитель должен иметь навыки исследования группового процесса.

Ежегодно на воде терпят бедствие около 200 тысяч человек. Четверть из них погибают во время крушения, а из оставшихся 90% погибают в первые сутки, имея спасательные средства, воду и продукты. Они погибают от психологического шока. Порядок работы.

1. Каждому члену группы дают следующую инструкцию и просят выполнить задание в течение 15 минут. Инструкция.

Вы дрейфуете на яхте в южной части Тихого океана. В результате внезапного пожара большая часть яхты и ее груза уничтожена. Яхта медленно тонет. Ваше местонахождение не ясно из-за поломки основных навигационных приборов, но примерно вы находитесь на расстоянии тысячи миль к юго-западу от ближайшей земли.

Однако 15 предметов остались целыми и неповрежденными после пожара (см. список ниже). В дополнение к этим предметам вы располагаете прочным надувным спасательным плотом с веслами, достаточно большим, чтобы выдержать вас, экипаж и часть перечисленных ниже предметов.

Ваша задача — ранжировать 15 нижеперечисленных предметов в соответствии с их значением для выживания, чтобы в случае необходимости избавляться от наименее важных. Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 — у второго по значению и так далее — до пятнадцатого, наименее важного. Список предметов: Секстант

Зеркало для бритья Десятилитровая канистра с водой Противомоскитная сетка Одна коробка с армейским рационом Карты Тихого океана Подушка (плавательное средство) Четырехлитровая канистра нефтегазовой смеси Маленький транзисторный радиоприемник Репеллент, отпугивающий акул Два квадратных метра непрозрачного пластика 250 граммов медицинского спирта Пять метров нейлонового каната Две коробки шоколада Рыболовная снасть

Оставшееся имущество пассажиров составляет пачка сигарет, несколько коробков спичек и пять денежных банкнот...

После завершения индивидуальной классификации группе дается 45 минут для выполнения общего задания. Это упражнение на групповое принятие решений. Группа, руководствуясь принципом достижения согласия при принятии совместного решения, должна прийти к единому мнению относительно места в классификации каждого из пятнадцати предметов, прежде чем оно станет частью группового решения. Достичь согласия трудно, поэтому не каждая оценка будет получать полное одобрение всех участников. Группа старается каждую оценку дать так, чтобы все члены группы могли с ней согласиться хотя бы отчасти. Ведущий предлагает использовать следующие рекомендации для достижения согласия:

1. Избегайте защищать свои индивидуальные суждения. Подходите к задаче логически.
2. Избегайте менять свое мнение только ради достижения согласия, не старайтесь уклониться от конфликта. Поддерживайте только те решения, с которыми вы можете согласиться хотя бы отчасти.
3. Избегайте таких методов „уменьшения конфликта“, как голосование, компромиссные решения с целью достижения согласия при решении групповой задачи.
4. Рассматривайте различие мнений как помощь, а не как помеху при принятии решений.

(Эти рекомендации могут быть написаны на большом листе бумаги и вывешены на доске.)

После того как группа проранжировала 15 предметов в зависимости от их важности, посмотрите правильный порядок классификации, приведенный в Приложении к данному упражнению. Здесь вы можете сравнить данные индивидуального ранжирования с данными, к которым пришла группа в результате согласия.

Затратьте дополнительно какое-то время для обсуждения процесса принятия решений. Какие виды поведения помогали или мешали процессу достижения согласия? Какие появились паттерны лидерства? Кто участвовал, а кто нет? Кто оказывал влияние? Почему? Какова была атмосфера в группе во время дискуссии? Оптимально ли использовались возможности группы? Какие действия предпринимали участники группы для „протаскивания“ своих мнений? Как улучшить принятие решений группой?

В качестве варианта один или несколько наблюдателей, не принимающих участия в групповом процессе, могут предоставить после выполнения задачи обратную связь о групповом или индивидуальном поведении.

Приложение к игре „Потерпевшие кораблекрушение“

Согласно экспертам, основными вещами, необходимыми человеку, потерпевшему кораблекрушение в океане, являются предметы, служащие для привлечения внимания, и предметы, помогающие выжить до прибытия спасателей. Навигационные средства имеют сравнительно небольшое значение: если маленький спасательный плот и в состоянии достичь земли, невозможно на нем запасти достаточно пищи и воды для жизни в течение этого периода. Следовательно, самыми важными являются зеркало для бритья и четырехлитровая канистра нефтегазовой смеси. Эти предметы могут быть использованы для сигнализации воздушным и морским спасателям. Вторыми по значению являются такие вещи, как десятилитровая канистра с водой и коробка с армейским рационом.

Краткая информация, которая дается для оценки каждого предмета, очевидно, не перечисляет все возможные способы применения данного предмета, а скорее указывает, какое значение имеет данный предмет для выживания.

1. Зеркало для бритья.

Важно для сигнализации воздушным и морским спасателям.

2. Четырехлитровая канистра нефтегазовой смеси.

Важна для сигнализации. Нефтегазовая смесь может быть зажжена денежными банкнотами и спичкой (естественно, вне плота) и будет плыть по воде, привлекая внимание спасателей.

3. Десятилитровая канистра с водой. Необходима для утоления жажды.

4. Одна коробка с армейским рационом. Обеспечивает основную пищу.

5. Два квадратных метра непрозрачного пластика.

Используется для сбора дождевой воды, обеспечивает защиту от стихии.

6. Две коробки шоколада. Резервный запас пищи.

7. Рыболовная снасть.

Оценивается ниже, чем шоколад, потому что в данной ситуации „синица в руке лучше журавля в небе”. Нет уверенности, что вы поймаете рыбу.

8. Пять метров нейлонового каната.

Можно использовать для связывания снаряжения, чтобы оно не упало за борт.

9. Плавательная подушка.

Если кто-то упадет с плота, она может послужить спасательным средством.

10. Репеллент, отпугивающий акул. Назначение очевидно.

11. 250 граммов медицинского спирта.

Содержит 80% алкоголя — достаточно для использования в качестве возможного антисептика при любых травмах; в других случаях имеет малую ценность, поскольку употребление может вызвать обезвоживание.

12. Маленький транзисторный радиоприемник.

Имеет незначительную ценность, так как нет передатчика.

13. Карты Тихого океана.

Бесполезны без дополнительных навигационных приборов. Для вас важнее знать, не где находитесь вы, а где находятся спасатели.

14. Противомоскитная сетка.

В Тихом океане нет москитов.

15. Секстант.

Без таблиц и хронометра относительно бесполезен.

Основная причина более высокой оценки сигнальных средств по сравнению с предметами поддержания жизни (пищей и водой) заключается в том, что без средств сигнализации почти нет шансов быть обнаруженными и спасенными. К тому же в большинстве случаев спасатели приходят на помощь в первые тридцать шесть часов, а человек может прожить этот период без пищи и воды.

2. Обсуждение игры.

Во время обсуждения обращаем внимание на:

а) атмосферу работы в группе (все ли смогли высказать свое мнение, какими способами добивались того, чтобы приняли их точку зрения, есть ли лидер в обсуждении, если его нет, как это влияет на ход обсуждения);

б) анализ организации пространства обсуждения, использование аргументов в ходе обсуждения, выделение индивидуальных стилей общения — уход, подавление, переход на личности, психологический шантаж („ну и не буду”), поиск единомышленников („кто еще так думает?”) и пр.

Какие ведущие стили поведения в конфликте использовались участниками игры? (Каждый говорит только о своем стиле.)

Варианты проведения игры

Дается инструкция к работе. Всем предлагается составить свой индивидуальный список, затем составление коллективного списка; если группа достаточно большая (до 15 человек), можно разбить ее на подгруппы. Каждая подгруппа составляет свой список, затем делается общий список.

При знакомстве с окончательным списком можно прояснить принцип, по которому он составлен:

а) надежда на спасателей (на первом месте предметы, с помощью которых можно привлечь внимание);

б) надежда только на себя (на первом месте предметы, обязательные для поддержания жизни).

В конце занятия можно предложить участникам подумать над вопросами: для чего нужно было проводить данную игру? Узнали ли вы что-то новое? Если да, то что?

Занятие № 2 (2 часа). Решение проблем в экстремальных ситуациях, при смене образа жизни.

Цели: диагностика собственных возможностей в экстремальных ситуациях; актуализация конструктивных средств взаимодействия, умения брать на себя ответственность и пользоваться групповой поддержкой; проявление личностных качеств: „встреча с самим собой“; тренировка способности переживания неудач, потерь; стимулирование процесса саморазвития.

Игра „Необитаемый остров“.

Игру можно начать продолжением предыдущей: «После многодневного изнурительного дрейфа по океану спасшиеся люди высадились на необитаемом острове. К этому времени у них уже ничего не осталось, кроме надувного плота, да и тот пришел в негодность».

Участники группы получают большой лист бумаги и коробку пластилина. Надо нарисовать место, куда прибило их лодку, слепить „себя“ из пластилина и найти себе место на отмеченном пространстве острова.

Условие игры. «Вас выбросило на необитаемый остров в тропиках. В ближайшие 20 лет вам не суждено встретиться с другими людьми и уплыть с острова».

Информация для педагога-психолога.

Развитие группы идет спонтанно. Ведущий выступает в роли „хранителя времени“ (объявляет: прошел день, неделя, месяц, год и т. д.) и может дополнять „жизнь“ участников экстремальными событиями: ливень уничтожил..., начались болезни... и т. п. Эта роль помогает ведущему косвенно корректировать развитие динамики группы. Наиболее серьезными, требующими особого внимания у ведущего, чаще всего бывают „первые дни жизни на острове“ (организация коллектива, межполовые взаимоотношения и политические разногласия). Игра развивается быстро, если в группе есть лидер. Если лидера нет, возникает опасность негативного поведения, так как проявляется неумение решать проблемы — как бытовые, так и коммуникативные (начинают обнаруживаться „мощные защиты“). В этом случае от ведущего требуется высокий уровень компетентности ведения группы либо ему необходимо ненавязчиво перейти к управлению динамикой развития группы.

Игра до конца не проигрывается, никакого завершения не требуется. Обсуждение в группе проводится частично, так как дальше идет индивидуальная работа (участники приходят на консультации).

Заключительное занятие (4 часа). Творческий отчет-игра „Экзамен“.

Цели: предъявление усвоенных знаний в области межличностных взаимоотношений; умение принимать на себя ответственность и находить выход из ситуации.

Порядок работы.

Ведущий предлагает членам группы выбрать жюри для оценивания участников. Жюри занимает свое место и договаривается о критериях оценки заданий. Задания оцениваются в десятибалльной системе.

Задание 1. Реклама.

Оставшиеся участники образуют две группы. Каждая группа должна через десять минут представить (инсценировать) рекламу о себе. Необходимо отразить личностные особенности и коммуникативные возможности членов этой группы.

Задание 2. Сказка.

Инсценировать сказку „Колобок“ (можно любую другую) и проанализировать по трем направлениям: «Что мешало и что помогало общению?»; «Какие типы коммуникаций Колобка с Медведем, Зайцем, Волком можно было выделить?»; «Как „личностные“ особенности персонажей повлияли на стиль взаимоотношений (Заяц — робкий, Волк — агрессивный, Медведь — грозный)?»

Обсуждение.

Почему не захотелось с ними дружить, что помешало началу и развитию отношений?

Если рассматривать эту ситуацию как способ поведения с представителем другого пола (например: Колобок — девушка, а остальные персонажи — юноши, которым нравится эта девушка): что испугало в Волке, почему Заяц не вызвал интереса, почему в Медведе не увидели опоры, защиты, стабильности?

Задание 3. Последствия „воспитания“.

а) Найти причины, по которым Колобок от всех старался уйти.

б) Сочинить или инсценировать несколько интерпретаций сказки, например:

1. «Жили-были люди бедные (богатые)...»
2. «Испекла она колобок, дала деду, а тот ожегся и рассердился. ...»
3. «Испекла она колобок, не могла на него нарадоваться, положила на блюдечко, накрыла красивой салфеточкой, все поглаживала да ласковые слова приговаривала...»
4. «... а навстречу ему Заяц. Увидел Колобок грустного, одинокого Зайчишку и говорит: „Давай вместе гулять по этому прекрасному лесу“...»
5. «... услышал он злые слова Волка, захотелось ему узнать причины этой злости...»

Задание 4.

Сочинить сказку про человека, у которого были проблемы в общении, и про то, как он пытался их разрешить.

Предложить всем участникам группы анонимно написать свое мнение о стиле коммуникации каждого персонажа сказки и о стиле общения членов группы.

Задание 5 (индивидуально).

Порядок работы.

Каждый берет карточку (вытаскивает из „колоды“), в которой предлагается проблемная ситуация. Содержание карточек:

1. Цель. Поддержать и стимулировать общение.

«Ты приходишь в компанию малознакомых людей. Выбери человека, с которым тебе нужно сблизиться, чтобы через него тебя „приняли“ в этой компании».

2. Цель. Завершить общение.

«Твой собеседник оказался очень словоохотливым, „сел на своего конька“ (разговорился на тему, которая ему очень интересна). Тебе необходимо завершить разговор, избегая конфликта, и перейти к другому собеседнику, хотя первый тебя не отпускает.»

3. Цель. Продолжить общение.

«Твой собеседник не хочет говорить на ту тему, по которой тебе нужна информация. Тебе необходимо максимально использовать ситуацию общения.»

4. Цель. Спрогнозировать ситуацию.

«Два—три человека договариваются о сценарии ситуации, четвертый участник не знает ее развития, но в процессе общения по невербальным и вербальным признакам должен: определить сценарий; изменить его ход, если сочтет для себя невыгодным развитие ситуации.»

5. Психологическая настройка на партнера.

«Ты встречаешь: расстроенного человека; раздраженного человека; некоммуникабельного, боящегося тебя человека.

Настройся, не раздражая собеседника, на его внутреннее состояние и поговори с ним.»

6. Предлагается овладеть инициативой и удерживать ее конструктивно, когда:

а) тебя отчитывают;

б) тебя заставляют идти туда, куда ты не хочешь;

в) у тебя что-то просят;

г) партнер говорит только о том, что ему интересно;

д) с тобой не хотят общаться.

7. Спровоцировать любую реакцию партнера: радости, грусти, желания угодить, побыстрее от всех „отделаться“.

По окончании занятия жюри проводит рейтинг коммуникативной компетентности участников группы, основываясь на оценках групповой и индивидуальной работы.

БАНК УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ КУРСА И ГИБКОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА „ЗАПРОС“ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

Данные упражнения распределены в соответствии с задачами, которые могут решаться при их использовании. Однако одно и то же упражнение может быть использовано в разных психотехниках с соответствующими изменениями.

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ САМОПОЗНАНИЯ

Каждому участнику группы предлагается назвать свое имя, придумать себе еще одно (ласковое) и на невербальном уровне выразить чувство любви к себе (жестами, интонацией, тембром голоса).

„Самокритика“. У каждого человека есть свое собственное представление о том, что делает его уникальным, неповторимым, отличает от других. При этом невольно возникает вопрос, разделяют ли окружающие его мнение о самом себе, видят ли его другие таким, каким он сам видит себя. В упражнении выясняется этот вопрос. Участники берут листы бумаги, подписывают их, разделяют на три полосы по вертикали.

1-я графа. „Кто я?“. 10 слов-эпитетов. Ответы записываются быстро, точно в той формулировке, в какой они приходят в голову.

2-я графа. „Как на этот вопрос ответили бы ваши родители, знакомые?“ (можно выбрать одного из них).

3-я графа. На этот же вопрос отвечает кто-то из группы. Кто именно, участник определяет сам.

Затем каждый забирает свой листок, сравнивает ответы. Выделяет, в чем сходство характеристик. Можно выделить доминирующую линию поведения — она повторяется во всех трех характеристиках. Подсчитывается количество совпадений. По количеству совпадений можно предполагать степень открытости человека.

При обсуждении следует обратить внимание на то, что не всегда открытость человека в общении говорит о его личностной открытости. Обсудить, когда легче общаться с человеком: когда он „открыт“ или „закрыт“?

3. Выписать по порядку 10 слов, фраз, которые характеризуют участника. Проранжировать эти характеристики от наименее важной (1 балл) до наиболее важной (10 баллов). Проанализировать, что относится к положительным качествам, что к отрицательным, сколько нейтральных (ролевых).

Выделить 2 качества, которые ваш друг считал бы наиболее присущими вам, и 2, которые он считает наименее характерными. Совпадает ли его мнение с вашим? Можно предложить знакомому заполнить 10 пунктов по тому же образцу. Сопоставить результаты.

Выбрать отрицательные самохарактеристики и переформулировать их так, чтобы сделать позитивными (у меня мало друзей — я дружу с немногими, но верными и надежными людьми).

4. „Проективный рисунок“. Всем предлагается выполнить 2 рисунка: „я такой, какой есть“ и „я такой, каким хочу быть“. На выполнение дается 5 минут. Рисунки не подписываются. Техническая сторона рисунка не важна.

Все рисунки раскладываются вместе в центре комнаты. Произвольно выбрать один. Поставить его, чтобы всем было видно. Теперь каждый по очереди рассказывает, что он видит на рисунке — не формальное описание, а свои ощущения от рисунка: каким, по его

мнению, человек, нарисовавший себя, видит себя, что хотел бы изменить в себе. Все высказываются по очереди. При этом автор рисунка не объявляет себя. После того как все желающие выскажутся, можно попытаться определить, кто автор рисунка. Затем автор объявляет себя, рассказывает, что он хотел выразить своим рисунком, отмечает наиболее понравившиеся ему реплики. Таким образом обсуждаются все рисунки.

При обсуждении отметить тех, чьи интерпретации понравились авторам рисунков.

5. „Инвентаризация“. Мы привыкли считать, что работа над собой или самосовершенствование предполагает анализ ошибок и борьбу со своими слабыми сторонами. Однако есть одна не менее (если не более) важная сторона работы над собой. Она заключается в обнаружении в себе друга и помощника. У каждого из нас есть сильные стороны, но обнаружить их в себе оказывается порой довольно нелегко. Некоторые люди даже полагают, что не обладают никакими качествами, которые могли бы послужить для них внутренней опорой. Как ни странно, большинство людей не умеют думать о себе в позитивном ключе. Давайте попробуем. Каждый член группы расскажет о себе очень коротко — о своих сильных сторонах, о том, что он любит, ценит, принимает в себе, о том, что дает ему уверенности в себе, доверия к себе в разных ситуациях.

Не обязательно говорить только о положительных чертах характера. Важно отметить то, что является или может явиться точкой опоры в различные моменты жизни. Не умаляйте своих достоинств, говорите прямо, без обиняков, без всяких „но“, „если“ и т. д.

Упражнение выполняется всеми по очереди.

6. „Самое хорошее и самое плохое“. На листе бумаги в столбик выпишите 5 самых приятных событий в вашей жизни; после каждого пункта отметьте, благодаря кому произошло это событие. Выпишите 5 неприятных событий из вашей жизни; после каждого пункта отметьте, из-за кого или из-за чего произошло это событие.

При обсуждении полученных результатов, обратить внимание на следующее:

— какие события вспомнились легче;

— из-за кого произошло большее количество событий (приятных, неприятных) от общего числа.

Произвести подсчет. Общее число событий — А. События, которые произошли „благодаря мне“ — Х. Найти отношение: $(X:A) \times 100\%$.

Полученное число — это степень зависимости вашей жизни от ваших желаний, от вас самих. В процессе обсуждения можно обговорить такие словосочетания, как „не могу“ и „не хочу“. „Не могу“ — „что же мешает?“ Лучше это разбирать на каком-либо конкретном примере, предложенном участниками. Обсуждается проблема: мера ответственности человека за свою жизнь, эффективность общения с другими людьми.

7. „Конфликт в транспорте“. В классе устанавливаются два стула рядом, имитируя парные сиденья в автобусе, один стул устанавливается впереди. Два участника уходят за дверь и там получают инструкцию ведущего: «Сейчас вы войдете в автобус, вам нужно поговорить. Постарайтесь сесть вместе». Третий участник упражнения занимает одно из двух спаренных мест, получив от ведущего инструкцию: «Ты освободишь это место, когда почувствуешь, что хочется это сделать. Ориентируйся на собственное внутреннее состояние». Перед остальными участниками ставится задача — быть наблюдателями того, что произойдет в „автобусе“, и сделать анализ происходящего.

Произошедшее анализируют участники „дорожно-транспортного“ конфликта, затем — зрители. Примерные вопросы для анализа.

Почему он (она) все-таки уступил (а) свое место?

Были ли моменты, когда тебе хотелось освободить это место?

Опиши чувства, которые ты испытывал.

Чей способ решения задачи был наиболее успешен?

Что именно было причиной успеха?

Вариант.

Работа в группах. Учащиеся делятся на группы по 3—5 человек по случайному принципу. Для этого можно использовать разноцветные квадратики, различные символы.

Каждая из групп получает задание: в течение 3—4 минут показать сценку „Конфликт в транспорте“. Время на подготовку 3—5 минут.

Примерные вопросы для анализа.

Что было общего во всех сценах (чем они были похожи)? Какие слова (интонации) наиболее часто встречаются в подобных ситуациях?

Что, на ваш взгляд, стало причиной данного конфликта?

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ СПОСОБОВ ОБЩЕНИЯ

8. Игра „Найди по инструкции“. Работа в парах. Один партнер закрывает глаза и по инструкции, данной вторым партнером, должен найти спрятанный предмет. Инструкцию можно давать только вербально. Затем партнеры меняются ролями.

9. Игра „Найди по описанию“. Один участник выходит за дверь. В группе договариваются, кого будут описывать, составляют описание и выбирают участника, который с этим описанием будет знакомить вышедшего. Затем первый участник входит и по описанию должен узнать, о ком идет речь. Угадывающий сидит к группе спиной.

Вариант. Один из участников (по желанию) садится к группе спиной. Он должен описать одного из членов группы как можно более подробно, не называя имени. Группа должна узнать, о ком идет речь.

„Обратная связь.“ Работа в парах. Группа разбивается на пары по желанию. Каждый в паре по очереди должен сказать своему партнеру: «Мне в тебе не нравится ...» (1 раз). «Мне в тебе нравится ...» (3 раза). В конце упражнения — рефлексия.

„Настойчивость—сопротивление“. Работа в парах. „Настаивающий“ выдвигает требование (прийти домой в 10 часов), „сопротивляющийся“ выдвигает причину, почему это требование не может быть выполнено. „Настаивающий“ должен отвечать различными убедительными доводами. „Сопротивляющийся“ должен найти все возможные доводы, поддерживающие ответ „нет“. Все

доводы и с той и с другой стороны должны быть мотивированными, прочувствованными. Упражнение закончено, если „сопротивляющийся“ скажет: „Ты меня убедил“, или „настаивающий“: «Мне надоело тебя убеждать». Смена ролей.

12. „Запрещение повелительного наклонения“. Один из участников предлагает другому ряд высказываний, содержащих глаголы в повелительном наклонении. Например: „Иди к доске“ или „Иди в магазин“. Другой должен тот же смысл выразить другими словами: „К доске пойдешь“, „Не пора ли обедать“.

При обсуждении обратить внимание на то, как выбор той или иной грамматической формы влияет на изменение переживаний, чувств, эмоциональных состояний.

13. «Запрещение „нет“ и „не“». Один из участников задает другому вопрос, на который нельзя ответить утвердительно, или делает заведомо невыполнимое предложение. Другой должен выразить свое несогласие таким образом, чтобы не произнести частицу „не“ или слово „нет“ (например: «Не мог бы ты сейчас залезть на стол и прокукарекать?» — «Боюсь, что это шокирует присутствующих»).

Данную работу можно выполнять в парах, партнеры меняются ролями, либо по кругу по очереди. Если работа в парах, каждый предлагает 4—5 вариантов.

14. „Формулировка вопросов, на которые можно дать лишь утвердительный ответ“. После непродолжительной подготовительной работы каждый задает партнеру ряд вопросов, на которые тот отвечает. Вопросы должны быть построены таким образом, чтобы ответить можно было лишь утвердительно (например: «Ты, конечно, хочешь закончить поскорее этот неприятный разговор?»). Отвечающий не должен давать искусственно неадекватных отрицательных ответов.

По окончании парной работы проводится коллективное обсуждение. Каждая пара сообщает о наиболее удавшихся вариантах. Отвечающие делятся своими переживаниями (рефлексия).

15. „Лабиринт“. Всем членам группы предлагается занять удобное положение в креслах, закрыть глаза и:

- а) представить себе лабиринт (рассказать о том, что увидели);
- б) услышать звуки в лабиринте (поделиться своими впечатлениями);
- в) почувствовать себя в лабиринте (рассказать об ощущениях);
- г) увидеть, услышать и почувствовать эту ситуацию. Рефлексия: обратить внимание на разницу в полноте образов.

16. „Горячий стул“. В центре комнаты стоит стул. Каждый поочередно занимает этот стул. Все остальные члены группы обращаются к сидящему со словами: «Мне в тебе не нравится...», затем: «Мне в тебе нравится...» (возможны варианты). Используется только фактическая информация, полученная в процессе работы в группе. Следует избегать определений „хорошо“, „плохо“.

После того как все выскажутся, участник, занимавший „горячий стул“, рассказывает о том, что он извлек из этих суждений, что принял, что отверг.

Обратить внимание на то, что решение человека сесть на этот стул означает принятие им спокойно, без обид всего сказанного. Высказывания должны делаться в доброжелательной форме.

17. „Тренировка обратной связи“. Работа в парах. Один выполняет роль слушающего, другой — говорящего. Слушающий должен содержание сказанного ему повторить своими словами так, чтобы говорящий был полностью удовлетворен. Не должно быть собственного толкования. Для этого хорошо брать положительные или отрицательные качества партнеров по общению с дальнейшим описанием результатов влияния этих качеств на слушающего. (Например: «Меня раздражают твои бесконечные возражения. О чем тебе ни попросил, ты всегда сначала отказываешься, делаешь не сразу». Пересказ: «Ты говоришь, что тебя раздражает, что я отстаиваю свои права». „Возражения“ заменены на „отстаивание прав“, что искажает смысл фразы.)

Упражнение считается законченным, когда оба придут к согласию. Партнеры меняются ролями.

18. „Знакомство“ (представление себя). Каждому дается по 3 минуты для рассказа о себе. Каждый рассказывает только то, что посчитает нужным.

19. „Интервью“. Каждому по очереди задают вопросы. Отвечающий сам решает, на какие вопросы он будет отвечать, на какие — нет. Отвечать можно с разной степенью откровенности, искренности, можно отвечать от какого-либо вымышленного лица.

В ходе работы обращать внимание спрашивающих на использование имен, визуальный контакт, оформление вопросов, представление возможности отвечающему дать свой собственный ответ. Ведущий группы (преподаватель) участвует в этом упражнении на общих основаниях. Он может задавать вопросы, должен побывать в роли отвечающего на вопросы.

По окончании упражнения — рефлексия. Отметить сложность выбора вопроса, его формулирования, всегда ли ответ воспринимался как ответ на поставленный вопрос. С чем это может быть связано? Данное упражнение может проводиться в разных вариантах:

— отвечающий своего места не меняет, сидит там, где всегда;

— стул, на котором сидит отвечающий на вопросы, стоит в середине круга. Лучше, чтобы за спиной у отвечающего никого не было.

20. „Определение модальностей1“. Каждому участнику группы дается иллюстративный материал (лучше репродукции пейзажей), предлагается составить и записать по нему рассказ. Затем несколько рассказов зачитываются.

По используемым предикатам определяются ведущие модальности. Дается понятие модальности, предиката. Составляется небольшой словарь предикатов (визуального, кинестетического, аудиального типов). Далее предлагается, разбившись на пары, по данной же картине составить рассказ-описание, используя предикаты не своей модальности, т. е. поговорить не на своем языке.

Рефлексия: Попробуйте определить, когда было легче подобрать слова? С чем это может быть связано?

21. Предложить участникам по желанию рассказать какой-нибудь случай из своей жизни (можно случай придумать). После рассказа проанализировать жесты, позы рассказчика, попытавшись соотнести это с ранее полученными знаниями о модальностях.

22. Разыграть с участниками сценки из жизни (ожидание транспорта, разговор в транспорте, встреча давно не видевшихся друзей и т. п.), проанализировать в свете знаний о модальностях.

23. „Модальность“. Вариант вводной беседы педагога-психолога: Вы — старшеклассники. Какие слова вы чаще всего слышите в школе и дома? От учителей и от родителей вы слышите примерно следующее: «Ты должен хорошо учиться!», «Ты должен думать о будущем!», «Ты должен уважать старших!», «Ты должен слушаться учителей и родителей!». Почти нет обращений, построенных в модальности возможного: «Ты можешь...», «Ты имеешь право...», «Тебе интересно...».

А теперь рассмотрим позицию учителя или родителя. Что они говорят о себе, обращаясь к подростку или юноше? А говорят они следующее: «Я могу тебя наказать...», «У меня есть полное право...», «Я знаю, что делать...», «Я старше и умнее...».

Что же получается в результате? Происходит отчетливо выраженное противоречие в модальности обращения к ученику. Те речевые средства, которые направлены на него, формируются в модальности долженствования, а то, что касается самих взрослых (учителей, родителей), — в модальности возможного. Ребята понимают, что они „не могут ничего“, для них — одни запреты, а взрослые — „могут все“, у них — полная свобода действий.

Эта очевидная несправедливость обостряет взаимодействия их со взрослыми и в ряде случаев выступает причиной конфликтов.

1 Здесь и далее термин „модальность“ используется в значении, принятом в нейро-лингвистическом программировании (НЛП).

Нельзя забывать также, что модальность долженствования вообще тяжело переносится человеком, ее ощущение вызывает у него тревожные, стрессовые состояния, страх оказаться несостоятельным и не „вытянуть“ возложенной на него тяжелой ноши долга. Давайте потренируемся!

Типичная фраза	Как необходимо говорить
Ты должен хорошо учиться! Ты должен думать о будущем! Ты должен уважать старших! Ты должен слушаться учителей и родителей!	Я уверен, что ты можешь хорошо учиться. Интересно, каким человеком ты хотел бы стать? Какую профессию планируешь выбрать? Ты знаешь: уважение к старшим — это элемент общей культуры человека. Конечно, ты можешь иметь свое собственное мнение, но к мнению старших полезно прислушиваться.

А теперь поупражняйтесь самостоятельно!

Слева даны типичные фразы, которые родители и учителя часто говорят подросткам и юношам. Справа напишите другие фразы, в которых модальность долженствования переведите в модальность возможного при сохранении общего смысла высказывания.

«Мы в твои годы жили гораздо хуже. Ты должен ценить заботу старших!»

«Сколько можно бездельничать! Ты должен, наконец, заняться учебой!»

«Ты постоянно срываешь мой урок! Ты должен сидеть спокойно и внимательно слушать!»

«Кто из вас разбил стекло в классе? Ты должен говорить правду!»

Примечание. Такое упражнение может быть использовано во взаимодействии с педагогическим коллективом при анализе отношений учитель — ученик.

24. „Ассоциативный ряд со словом „конфликт“.

Инструкция ведущего звучит примерно так: «...Сегодня мы с вами занимаемся конфликтами. Сейчас я предлагаю встать тем, кто ни разу в жизни не был в конфликте с кем-нибудь, тем, кто не знает, не представляет себе, что это такое — конфликт... Никто из нас не встал. Все мы были в конфликтах и легко можем представить себе, что чувствует человек, находясь в этой непростой ситуации.

Давайте попробуем выразить эти чувства. Сейчас тот, кто получит этот мячик (ручку, игрушку — предмет для эстафеты), попробует подобрать предмет живой или неживой природы, который ассоциируется со словом „конфликт“.

Итак, на что же „похож“ конфликт?»... (Передача эстафеты — ответы учащихся.)

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СПОСОБОВ ОБЩЕНИЯ, ОСОЗНАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ

Молчаливое приветствие друг друга (элементы психогимнастики) — все молча ходят по классу, прикасаются друг к другу, смотрят в глаза, при этом не произносятся никаких слов.

Предложить участникам походить по комнате и прикоснуться друг к другу с закрытыми глазами. Попытаться определить, с кем возникает кинестетический контакт.

Упражнение на развитие периферического зрения. Выбрать какую-либо точку и неподвижно на нее смотреть, стараясь увидеть как можно больше (расфокусировка взгляда).

Обсуждение вопроса о значении периферического зрения в процессе общения. Информация о том, что именно периферическим зрением замечаем мелкие движения.

28. „Мимика и жесты“. Группа делится на пары. Каждый только с помощью рук показывает два противоположных состояния (например, гнев и удовольствие).

То же самое, только при помощи мимики (без жестов). То же самое при помощи мимики и жестов. Рефлексия.

29. „Приветствие королеве“. На стол ставится стул, на стуле сидит королева, остальные члены группы — ее подданные, которые должны ее приветствовать. При выполнении упражнения возможно использование атрибутов, помогающих войти в роль (это упражнение позволит почувствовать разные позиции в процессе общения).

Рефлексия: свои ощущения от непривычной роли, ощущение от „открытого пространства“, дистанции общения.

30. „Выбор дистанции“. Работа в парах. Один партнер сидит на полу, другой стоит на близком расстоянии. В таком положении ведется разговор в течение 5—7 минут. Затем партнеры меняются ролями. „

Рефлексия. Обратит внимание на ощущение „дистанции“.

31. „Слепец и поводырь“. Группа разбивается на пары. Партнеры в парах от упражнения к упражнению меняются. Один из партнеров должен закрыть глаза, а другой — провести его по помещению, познакомить с этим помещением, уберечь от столкновений, дать пояснения, так как является „глазами“ первого.

Начать обсуждение: «Как важно в нашей жизни доверять людям, самому себе? Часто нам этого недостает, и мы многое теряем из-за того, что нет доверия». Вопросы для обсуждения:

Уверенно ли вы себя чувствовали в роли слепца? Было ли желание полностью довериться партнеру? Что вселило такую уверенность?

32. „Аукцион скульптур“. Работа в парах. Лучше, если партнеры в парах меняются. Один из партнеров выполняет роль „скульптора“, другой — „материала“. Скульптор „лепит“ скульптуру молча, используя только руки. Скульптура запоминает окончательный вариант работы, чтобы потом продемонстрировать ее. Затем партнеры меняются ролями. Идет демонстрация скульптур, каждой дается название.

Рефлексия. Ответить на вопросы: „Податлив“ ли „материал“? Каков характер прикосновений скульптора? Обратит внимание на субъективность восприятия скульптур: какое ощущение рождается от того или иного положения тела? Всегда ли наше тело нас слушается? Не возникает ли ощущение, что тело живет самостоятельно?

33. Соприкоснуться указательными пальцами с партнером, под танцевальную музыку поводить руками в разных направлениях, быть в движении. Стараться не нарушать контакт. Отрефлексировать.

34. „Отражение эмоционального состояния“ („зеркало“). Все участники разбиваются на пары. Один выполняет роль зеркала, которое должно отразить показанное партнером эмоциональное состояние. Упражнение выполняется молча. Эмоциональное состояние показывается с помощью мимики и пантомимы. Каждый выполняет упражнение по 3 раза (разные эмоциональные состояния).

35. „Восковая палочка“. Игра для создания атмосферы доверия и поддержки в группе. Встать всем в круг плотнее друг к другу. Один участник входит в центр круга. Играющий в центре расслабляется. Остальные, поставив руки перед собой, покачивают участника в центре из стороны в сторону. Поддерживая его, не дают упасть 1—2 минуты. Пусть через процедуру пройдут все.

Вопросы для обсуждения:

Кто смог расслабиться, снять зажимы?

Кто не боялся упасть?

Кто доверился участникам игры?

Оцените свое доверие по пятибалльной системе.

Оцените характер прикосновений. Предлагается высказаться всем желающим. Условия игры можно усложнить. Один встает на стул, вся группа стоит сзади, подставив руки. Стоящий на стуле падает вниз спиной. Стоящие ловят его, не давая упасть.

36. В разговоре с членом семьи или приятелем намеренно используется неправильное поведение (взгляд в сторону, смена темы разговора на ту, что интересна для инициатора контакта, напускной унылый вид). В другой раз ведение разговора должно быть грамотным (визуальный контакт, поддержание разговора, интересного для собеседника, улыбка). Сравнить самочувствие.

37. На листе бумаги записывается небольшое сообщение. Затем с помощью жестов это сообщение передается партнеру по общению. Упражнение выполняется до тех пор, пока партнер не даст знать, что сообщение понято. Правильность понимания проверяется по записи. Упражнение может выполняться парами, всеми участниками группы одновременно. Либо одна пара выполняет, остальные участники группы являются зрителями. Затем можно сверить понимание ситуации всеми участниками занятия.

38. Изобразить эмоциональное состояние (гнев, радость, обиду, ожидание и т. д.) с помощью

— мимики;

— жестов;

— мимики и жестов.

39. Изобразить с помощью жестов и мимики психологические особенности человека (себя, другого), содержание пословицы, поговорки.

40. Выразить невербально (мимика, пантомима) заданную тему. Темы могут быть выбраны в групповой дискуссии, могут быть заданы ведущим („как я преодолеваю трудности“).

41. Примеры для анализа ситуаций.

а) Человек, став заведующим кафедрой, приказал оставить в своем кабинете одно кресло для себя, все стулья велено было убрать.

Проанализировать данную ситуацию с позиций взаимодействия, привести другие примеры.

б) Вы сделали покупки в магазине, придя домой и выкладывая купленное, увидели, что с прилавка забрали не все. Идете в магазин, чтобы забрать то, что забыли.

Варианты разговора с продавцом.

Варианты поведения в данной ситуации разыгрываются, затем проводится анализ вербальных и невербальных способов общения.

42. „Животное“. Упражнение предназначено для педагогов и выполняется либо дома, либо в отдельной комнате перед уроком.

Заготовьте для себя набор карточек, на которых напишите названия животных, характерных в плане внешности и знакомых вам (например, волка, зайца, льва, лисицы, бегемота, змеи). Наугад выньте одну из карточек и проигрывайте в позах и движениях роль животного, отмеченного на ней. Затем возьмите другую карточку. Хорошо, если вы осуществите упражнение перед зеркалом. Позвольте себе быть совершенно свободным в мимике и пантомиме, возможно, даже немного смешным.

43. „Эмоция“. Заранее заготовьте набор карточек, на которых отметьте эмоции и части тела человека, при помощи которых следует эти эмоции выразить. Например, карточка „Грусть. Руки“ означает, что эмоцию грусти следует выразить при помощи рук.

На карточках могут быть отмечены следующие эмоции: „Горе. Лицо“, „Радость. Губы“, „Чванство. Правая рука“, „Гордость. Спина“, „Страх. Ноги“ и др.

Упражнение направлено на активизацию комплекса актерских способностей и достижение состояния раскованности и свободы.

44. „Видеокамера“. Инструкция ведущего: Если вы по тем или иным причинам не можете доверять улаживание своего конфликта другому человеку, то мы можем предложить вам упражнение, способствующее актуализации вашей внешней позиции относительно конфликтной ситуации за счет ваших собственных внутренних средств интеллектуальной децентрации. Упражнение выполняйте индивидуально — дома, на перемене, по дороге на работу. Цель упражнения состоит в формировании умения самостоятельно осмысливать свою конфликтную ситуацию как бы извне, со стороны.

Для снятия остро-эмоционального напряжения, если оно имеется, перед выполнением упражнения проведите кратковременное занятие на релаксацию. Когда вы почувствуете некоторое успокоение, попробуйте представить историю развития ваших конфликтных взаимоотношений в виде своеобразного киносценария: когда вы впервые увидели человека, с которым у вас впоследствии возникли осложнения в отношениях, каково было ваше первое впечатление, какие общие дела и занятия вас с ним объединяли, с какого момента отношения стали портиться, что делали и говорили вы, что делал и говорил он и т. п. Представьте все эти ситуации в их реальной последовательности, как будто вы снимаете на видеокамеру. При этом вы детально воспроизводите обстановку и условия каждой из этих ситуаций, других его участников, динамику развития конфликта и его апогей.

Время проведения данного упражнения не ограничено. Вы почувствуете сами, когда начнете „отходить“ от конфликта и относиться к нему более спокойно, трезво и объективно. Но в любом случае более 40—45 минут заниматься таким самоанализом не следует, чтобы не „увязнуть“ в сфере своего сознания и не потерять живые связи с реальностью.

45. „Давление“. Инструкция. Игра проводится парами. Станьте друг против друга, поднимите руки на уровне груди и слегка соприкоснитесь ладонями. Договоритесь о том, кто будет ведущим. Его задачей является слегка надавить на ладони своего партнера. Затем поменяйтесь ролями и повторите движение давления на ладони партнера по игре.

Выскажите друг другу свои впечатления. В какой ситуации вам было эмоционально комфортнее — когда вы давили или когда ваш партнер давил на ваши ладони? Возможно вы не испытывали приятных минут ни в первом, ни во втором случае. Тогда попробуйте не давить друг на друга, а реализовать совместные движения обращенными друг к другу ладонями рук так, чтобы между вами возникло взаимное ощущение тепла (психоэнергетический контакт).

Почувствовали ли вы, насколько приятнее взаимодействовать на равных, а не добиваться превосходства? Осуществление совместной деятельности в общении с коллегой дает больше положительных эмоций, нежели противостояние и борьба за то, кто первым захватит коммуникативное лидерство и реализует позицию „над“. Кроме этого, не забывайте, что, стремясь к психологическому давлению на партнера по общению, вы рискуете вызвать у него реакцию не подчинения, а возмущения, и вместо помощи он просто откажется от контакта с вами. Подумайте, что лучше?

ИГРЫ ОБЩЕНИЯ

46. В игре участвуют три человека, а остальные наблюдают. Если у вас есть магнитофон или видеоманитофон, вы можете им воспользоваться. Потом просмотрите или прослушайте то, что удалось записать.

Пригласите других членов группы понаблюдать за вами. Пусть в конце игры они поделятся своими впечатлениями и наблюдениями.

Каждый из играющих придумывает себе имя, отличающееся от настоящего. Громко произнесите ваше новое имя. Не кажется ли вам, что оно предоставляет большую свободу в познании себя и других?

Для игры каждый из вас выбирает определенный способ общения. Например, один обвиняет, другой заискивает, третий тоже обвиняет. В следующий раз вы возьмете другие роли. Часто используемые комбинации стилей общения трех участников:

Первый	Второй	Третий
Обвиняющий	Заискивающий	Обвиняющий
Заискивающий	Обвиняющий	Заискивающий
Расчетливый	Обвиняющий	Отстраненный
Расчетливый	Расчетливый	Обвиняющий
Отстраненный	Расчетливый	Заискивающий
Заискивающий	Заискивающий	Отстраненный

После того как каждый выбрал определенный стиль общения, сообщите об этом друг другу. Начните игру, приняв позы, соответствующие вашей комбинации. Подумайте, какая из них характерна для заискивающего, расчетливого, обвиняющего или отстраненного стиля. Теперь позы представлены в комбинации друг с другом. Забудьте в них в течение минуты. В этот момент попытайтесь осознать, что вы чувствуете, что ощущают другие.

По сигналу ведущего немедленно сядьте на свое место, закройте глаза и попробуйте сосредоточиться на своем дыхании, мыслях, переживаниях, восприятиях партнеров по игре.

Может быть, у вас поднимется давление, может быть, вы вспотеете или почувствуете боль. Постарайтесь расслабиться, закройте глаза. Чтобы снять мышечное напряжение, можете немного пошевелиться. Затем мысленно откажитесь от вашего игрового имени и спокойно произнесите про себя настоящее имя.

Потом медленно откройте глаза и расскажите партнерам о том, что вы ощущали во время игры. Что же происходило на самом деле? О чем вы думали, что чувствовали, какие эпизоды из прошлого и настоящего вышли на первый план? Расскажите о том, как вы воспринимали в процессе игры других членов вашей группы. Игры могут вызвать у вас детские воспоминания. Отнеситесь к ним как к новому опыту, не используйте их для самоистязания. Вместо того чтобы корить себя или своих родителей за ошибки, допущенные в вашем воспитании, лучше оттолкнитесь от этого опыта и двигайтесь дальше.

47. Попробуйте вновь поиграть уже с другой моделью общения. Вы можете экспериментировать, меняясь ролями. Например, юноша, который был „отцом“, пусть станет теперь „сыном“ или „дочерью“. В конце каждой игры нужно поделиться с партнерами своими переживаниями. Затем выберите другие роли и приступайте к разыгрыванию новых моделей общения.

Рассказывая о своих переживаниях, вы внезапно можете почувствовать себя неудобно. Но, как только вы выразите словами то, от чего вы испытываете чувство дискомфорта, вам станет легче. Вы можете также обнаружить, что ваш голос меняется, когда вы говорите о своем внутреннем „Я“. Именно в этот момент вы приближаетесь к состоянию психического равновесия.

48. „Почетный гость“

Цели: утвердить право личности на уважение группы; выявить и зафиксировать в сознании аудитории достойные формы уважительного обращения с человеком, косвенным путем (через реализацию игрового задания) установить симпатии и антипатии отдельных членов группы. Для выполнения этого упражнения следует выбрать именно того, кто малозаметен в группе, т. е. не принадлежит к числу ее „звезд“.

Ведущий объясняет сущность игры: «Сейчас один из вас на время покинет помещение и подождет за дверью, пока его не вызовут. Из остальных мы выберем семь человек в состав жюри, которое будет оценивать (по пятибалльной шкале) последующее поведение каждого участника игры. Задача вот в чем: человек за дверью — наш почетный гость. Вообразим себе, что он иностранец, друг нашей страны, внесший определенный вклад в развитие сердечных отношений между своим и нашим народами. Он может заранее выбрать для себя любую национальную принадлежность. Кто-то вызовется быть сопровождающим лицом и заодно переводчиком нашего почетного гостя: он-то и введет его в комнату. Далее каждый из вас постарается пожать руку гостю, о чем-то спросить, что-то рассказать, в общем, сделать так, чтобы он не скучал. Члены жюри, принимая решения независимо друг от друга, снижают оценку тем, кто поведет себя с гостем слишком сухо или слишком фамильярно, подобострастно или грубо, скованно или развязно. Развязных можно вывести из игры. По оценкам членов жюри будет выведена средняя арифметическая оценка для каждого участника взаимодействия».

Ведущий вместе с группой определяет членов жюри и сопровождающее лицо, а затем отсылает за дверь протагониста, выбранного по своему усмотрению. Сопровождающее лицо покидает комнату, чтобы через минуту ввести в нее „гостя“. Протагониста окружают кольцом, в произвольном порядке усаживаясь вокруг него. Очередность контакта с ним не имеет значения, но все участники игры должны этот контакт осуществить.

Заведомо комические эффекты (типа имитации гостем „чужестранного языка“ и необычного стиля общения) развлекают группу, но не лишают происходящее должной серьезности. Примечательно, что участники, которых по тем или иным причинам задевает выражение знаков внимания данному протагонисту, пытаются вложить в свою показную приветливость немалую долю издевки. Возможность „кольнуть“ протагониста они ставят выше хорошей оценки жюри. Заметив это, ведущий должен в конце занятия иронически прокомментировать подобное поведение.

Содержание реплик гостю (и реплик с его стороны) можно не продумывать заранее, положившись на импровизационные способности играющих. Приводим типичную выдержку из стенограммы занятия.

Гость (он „нигериец“): «Ургуру-бургуру-нда-нга... Сорри, не знаю русска язык...»

Переводчик: «Наш гость передает вам традиционное нигерийское приветствие и просит извинить за то, что не говорит по-русски».

Участник встречи: «Хм! Мог бы и выучиться». (Общий смех.) Ведущий: «Стоп! Разве такая реплика соответствует задаче игры? Вдобавок гость знает хотя бы несколько русских слов, а знаете ли вы хоть слово по-нигерийски?... Он мог бы объясниться с вами и по-английски, а как насчет вас?... При повторении подобного выпада вы будете выведены из игры». (Показывается желтая карточка.)

49. „Скверная компания“

Цели: раскрыть и дискредитировать формы общения, принятые в примитивной группе; выявить реакции участников игры друг на друга в процессе игрового взаимодействия и тем самым уточнить истинное распределение внутригрупповых ролей в данной группе, косвенным путем (через ироническое отображение реальности) ослабить отрицательное влияние на группу со стороны тех ее участников, которые действительно образуют внутри нее своего рода „скверную компанию“.

Роли: Главарь, Авторитет, Приближенные (2 человека), Подхалим, Шут, Марионетки (2 человека), Недовольные (2 человека), Забытые (2 человека). Таким образом, в действие вовлечены 12 человек, остальные участники группы (например, ученики класса) составляют „публику“. Исполнители ролей сначала подбираются ведущим (психологом либо педагогом) на добровольных началах. В дальнейшем на ту или иную роль обязательно приглашается кто-то из „публики“. Причем прежний исполнитель этой роли превращается в зрителя или получает иную роль из имеющегося ролевого набора (и тогда в зрителя превращается тот, кто исполнял эту последнюю).

В простейшем случае ролевые приметы могут быть заданы, например, так:

Главарь — шарф (или галстук) переброшен через плечо.

Авторитет — за ухом карандаш или ручка. Приближенный — из-под рукава торчит носовой платок. Подхалим — носовой платок (или лист бумаги) заправлен сзади за воротник.

Шут — закатана одна штанина (или засучен один рукав).

Марионетка — без примет.

Недовольный — распахнут воротник (или подчеркнута взъерошены волосы).

Забитый — одна рука постоянно заведена за спину (разрешается менять руки).

Правила взаимодействия: 1) Главарь обрывает любого, 2) Авторитет — любого, кроме Главаря, 3) Приближенный — любого, кроме Главаря и Авторитета, 4) Подхалим — любого, кроме Приближенных, Авторитета и Главаря, 5) Шут — всех, кроме Главаря, 6) Марионетка — только Недовольных и Забитых, 7) Недовольный — всех, кроме Главаря и Авторитета, 8) Забитого обрывает любой. Тот, кто нарушает правила, переводится в Забитые. Если же именно Забитый осмеливается кого-либо оборвать, его все вместе осуждают либо изгоняют (иными словами, он переходит в „публику“). Ведущий, следя за игрой, постоянно напоминает участникам о ее правилах. Он — единственное лицо в игре, обрывающее Главаря.

Проведение игры имеет два варианта: театральный и обыденный. В первом случае „скверная компания“ объявляется, скажем, пиратской шайкой; предмет начинающегося обсуждения — куда направить корабль в поисках добычи. Реплики импровизируются участниками по ходу игры.

„Пиратская“ и ей подобные сцены (например, сборище гангстеров, стаи волков и т. п.), несомненно, стимулируют выражение агрессивных чувств у играющих, однако ведущий не должен этому препятствовать, пока, на его взгляд, дело не грозит перейти слишком далеко.

Во-первых, разрядка агрессивности в игре (не всерьез, а „понарошку“) с психологической точки зрения полезна.

Во-вторых, для ведущего, да и для всех остальных важно установить, кто, на кого и каким способом разряжает свою агрессивность.

Типичны следующие ситуации. В актерских ролях Главаря, Приближенного или Подхалима те, кто в реальности исполняют сходные психологические роли, как бы изобличаются в этой игре: группа реагирует на это особым, „значимым“ смехом.

Те, кто в действительности привыкли к своим внутригрупповым ролям Марионетки или Забитого, хорошо исполняют эти роли также и в качестве сценических, но беспомощны и скованы в сценических ролях Главаря, Авторитета или Приближенного. Им особенно трудно, когда „по роли“ надо оборвать или наказать того, кто в реальности ими помыкает.

Игра может быть проведена и в обыденном варианте, без привлечения пиратских и тому подобных сюжетов.

Ведущий должен действовать оперативно: требовать реплик в соответствующем духе от исполнителей той или иной роли; подсказывать примерные реплики (по ситуации); заменять одного исполнителя другим, если он не справляется с ролью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показывает опыт, работа педагога-психолога с использованием предложенной методологии построения занятий и методических разработок помогает старшеклассникам подготовиться к взрослой жизни.

Во-первых, в процессе занятий развиваются коммуникативные способности старшеклассников. Это выражается в изменении качества общения членов учебной группы по мере обучения. Все меньше становится оценочных высказываний. Ярко проявляются навыки эффективного слушания. Постепенно естественным образом увеличивается продолжительность этапа рефлексии на занятии. Учащиеся свободно и открыто выражают свои мысли, чувства, а также с интересом выслушивают других.

Во-вторых, повышается содержательная ценность общения. Все больше становится элементов духовности — появляется интерес к экзистенциальным вопросам. Любовь, свобода, право выбора становятся (для некоторых школьников впервые) предметом обсуждения в кругу сверстников. Простые поведенческие реакции человека в повседневном общении приобретают значимую для учащихся связь с философскими аспектами, такими как ценность человеческой жизни, ответственность за реализацию своих потенциальных возможностей и т. д.

В-третьих, процесс самопознания приводит к пониманию взаимосвязи процесса общения и личностных особенностей человека. Многие учащиеся меняют фатальную подчиненность судьбе и страх перед ее капризами на активную позицию по отношению к собственной жизни. «Я понял, что многое зависит от меня самого...», «Я знаю, что могу изменить свою жизнь...», «Я вижу, как моя подруга сама портит свои отношения с друзьями. Я хочу ей помочь, потому что все зависит от нее самой.»

В-четвертых, процесс исследования учебных тренинговых ситуаций, анализ основных компонентов общения и последующее обобщение (выделение характерных стилей) ведут к развитию соответствующих интеллектуальных функций. Кроме того, расширяется область применения способности анализировать и делать выводы. Юноши и девушки получают опыт использования своего интеллекта по отношению к обычным жизненным ситуациям.

В-пятых, творческий подход к решению учебных задач на занятиях способствует развитию поисковой активности учащихся. Это, как правило, положительно сказывается на успешности обучения по другим предметам. По ряду причин некоторые ученики лишь механически запоминают и воспроизводят материал школьных предметов; они отвыкают думать и делать собственные выводы. На тренинговых занятиях курса „Основы конструктивного общения“ такие ученики меняют свой привычный стиль восприятия учебного материала. Предмет курса — общение как деятельность, приносящая эмоциональное удовлетворение, — способствует разрушению шаблонности мышления. В личностно-ориентированной модели обучения создаются благоприятные условия для формирования продуктивного стиля учебной деятельности.

В целом учащиеся, прошедшие данный курс обучения, становятся более подготовленными к встрече со стандартными и нестандартными жизненными ситуациями. Они способны искать и находить возможности изменения неудовлетворительных отношений с окружающими в себе, используя свой интеллектуальный и личностный потенциал. По мере корректировки самооценки у многих возрастает способность к принятию самостоятельных решений. Все это помогает им адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, сохраняя целостность личности и здоровье.

СЛОВАРЬ некоторых психологических терминов

Актуализация — (по А. Маслоу) перевод существующего потенциала в фактическое его проявление. Актуализироваться, значит, становиться реальным, существовать фактически, а не только в потенциальности.

Амбивалентность [чувств] — несогласованность, противоречивость нескольких, одновременно испытываемых эмоциональных отношений к некоторому объекту. Особый случай амбивалентности представляет собой противоречие между устойчивыми чувствами к

предмету и развивающимися из них ситуативными эмоциями (например, обида, если эмоционально положительно оцениваемые человеком люди проявляют к нему невнимательность).

Аутизм — крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в уходе индивида от контактов с окружающей действительностью и погружение в мир собственных переживаний. Это сопровождается утратой способности к интуитивному пониманию окружающих, проигрыванию их ролей, неадекватным эмоциональным реагированием на их поведение. Прилаг. аутичный.

Аутогенная тренировка (от греч. autos — сам, genos — происхождение) — психотерапевтический метод, предполагающий обучение пациентов мышечной релаксации, самовнушению, развитию концентрации внимания и силы представления, умению контролировать произвольную умственную активность с целью повышения эффективности значимой для субъекта деятельности. Аутогенное погружение — создание гипнотических состояний различного уровня. Применяется в медицине, спорте, педагогике, на производстве, в самовоспитании.

Восприятие — целостное отражение предметов, ситуаций и событий. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире.

Восприятие межличностное — восприятие, понимание и оценка человека человеком. Его специфика заключается в пристрастности, что проявляется в слитности когнитивных (познавательных) и эмоциональных компонентов, в ярко выраженной оценочной и ценностной окраске, в прямой зависимости представления о другом человеке.

Интроепекция (самонаблюдение) — наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющее фиксировать ее проявления (переживания, мысли, чувства и др.). Возникает в процессе общения с другими людьми, усвоения социального опыта и средств его осмысления. Играет важную роль в формировании аппарата самосознания и самоконтроля личности. Модальность (репрезентативная система) — сенсорная система (анализатор), с помощью которой человек получает и перерабатывает большую часть информации. Различают 3 модальности: визуальная (преимущественно зрительные образы); аудиальная (слуховые ощущения); кинестетическая (телесные ощущения).

Персонализация (от лат. persona) — процесс, в результате которого субъект может выступать в общественной деятельности как личность, придавая этой деятельности личностное своеобразие. П. субъекта происходит при условии его значимости для другого, референтное™ и эмоциональной привлекательности. При других условиях П. отсутствует.

Перцепция (от лат. perceptio — восприятие) — см. Восприятие. Перцепция социальная — восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т. п.). Прилаг. социально-перцептивный. Предикаты — слова в речи, указывающие на процесс видения, слышания, чувствования своего осознаваемого сенсорного опыта (прилагательные, глаголы, наречия). По использованию той или иной категории слов можно определить ведущую модальность (репрезентативную систему) человека.

Психодрама — вид групповой психотерапии, в котором пациенты попеременно выступают в качестве актеров и зрителей, причем их роли направлены на моделирование жизненных ситуаций, имеющих личностный смысл для участников, с целью устранения неадекватных эмоциональных реакций, отработки социальной перцепции, более глубокого самопознания (применяется при неврозах, в том числе детского возраста, при обострении психопатий и отклоняющемся поведении подростков).

Рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; трактуется как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств). Рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим лицом (или общностью) того, как другие знают и понимают „рефлектирующего“, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

Ригидность (от лат. rigidus — жесткий, твердый) — затрудненность, вплоть до полной неспособности, в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

Самоактуализация — (по А. Маслоу) процесс развития человеком своих потенциальных способностей; предполагает для этого сонастройку со своей внутренней природой, честность и принятие ответственности за свои действия, достижение целостности личности через обнаружение и снятие своих „защит“, искажающих восприятие как собственной личности, так и образов внешнего мира.

Сензитивность (от лат. sensus — чувство, ощущение) — характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. п. Сензитивным людям свойственны робость, застенчивость, впечатлительность, склонность к продолжительному переживанию прошедших или предстоящих событий, чувство собственной недостаточности, тенденция к развитию повышенной моральной требовательности к себе и заниженного уровня притязаний.

Социализация — процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении, деятельности; может проходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, так и в условиях воспитания, т. е. целенаправленного развития личности.

Социально-психологическая компетентность — способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений, т. е. умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет умение поставить себя на место другого (см. Рефлексия, Эмпатия). Соц.-психол. компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность.

Социометрия (от лат. societas — общество, metro — измеряю) — разработанная Дж. Морено психологическая теория общества и одновременно социально-психологический тест, применяемый для оценки межличностных эмоциональных связей в группе; позволяет проанализировать внешний, эмоциональный слой групповой активности без возможности выявить межличностные отношения людей на основе учета социальных факторов.

Сплоченность групповая — один из показателей групповой динамики, характеризующий степень приверженности к группе ее членов; как правило, выражает: 1) уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях (чем больше членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность); 2) степень привлекательности (полезности) группы для ее членов (чем больше тех людей, для которых

субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ превосходит значимость затрачиваемых усилий, тем выше сплоченность). К числу основных факторов групповой сплоченности чаще всего относят: сходство базовых ценностных ориентаций членов группы, ясность и определенность групповой цели, демократический стиль лидерства, кооперативную взаимозависимость членов группы в процессе совместной деятельности, относительно небольшой объем группы, ее престиж.

Статус (от лат. — положение, состояние) — (в социальной психологии) положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. В различных группах один и тот же индивид может иметь разный статус. Это нередко становится причиной фрустрации, конфликта и т. д. Важными характеристиками статуса являются престиж и авторитет как своеобразная мера признания окружающими заслуг индивида.

Тренинговая группа (Т-группа) — группа, создаваемая для воздействия в системе межличностных отношений на ее членов с целью развития у них социально-психологической компетентности, навыков общения и взаимодействия.

Фасилитация (от англ. facilitate — облегчать) — повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (представления, восприятия) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида.

Фрустрация (от лат. frustratio — обман, неудача) — психологическое состояние, возникает в ситуации разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности. Проявляется в гнетущем напряжении, тревожности, чувстве безысходности. Реакцией на фрустрацию может быть уход в мир грез и фантазий, агрессивность и др.

Этика психолога профессиональная — реализация психологом в своей деятельности специфических нравственных требований, норм поведения во взаимоотношениях как с коллегами, научным сообществом, так и с испытуемыми, респондентами, лицами, обращающимися за психологической помощью. Психолог не должен использовать методы, технику, процедуры, ущемляющие достоинство личности испытуемых (обучаемых), их интересы; ему следует строго соблюдать принцип конфиденциальности — неразглашения сообщаемых респондентами сведений, следует информировать испытуемых о целях проводимого исследования. Если участие в исследовании предполагает вторжение психолога в сферу личных интересов или интимных переживаний, испытуемому должна быть предоставлена безоговорочная возможность отказаться от дальнейшего участия в исследовании на любом его этапе. Давая рекомендации, основанные на полученных результатах, психолог не имеет морального права слагать с себя ответственность за последствия их внедрения в общественную практику.

Эмпатия (греч. empatheia — сопереживание) — постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. Различают: эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивную, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т. п.), и предикативную, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого человека в конкретных ситуациях.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ, РЕКОМЕНДУЕМОЙ ДЛЯ РАБОТЫ

1. Забродин Ю. М., Попова М. В. Психология в школе: Экспериментальный учебный курс для подростков. М.: Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения, 1994.

Методическое пособие для педагога-психолога содержит комплекс методологических подходов и конкретных методических приемов преподавания психологии в школе. Особенностью книги является также тщательно проработанная философская база курса психологии для подростков. Книга может быть руководством для подготовки спецкурсов по конкретным областям практической психологии.

2. Мелибрда Е. Я — Ты — Мы. Психологические возможности улучшения общения / Пер. с польск. М.: Прогресс, 1986.

Книга адресована старшеклассникам. По сути это учебник для коррекции общения и развития коммуникативных способностей подростков. Вводная часть для педагога-психолога содержит теоретические основы работы в личностно-ориентированной модели образования. Подробное описание четко структурированного блока занятий соответствует потребностям возраста — в общении „на равных“. Поочередное выступление учащихся в роли организаторов „процесса совместного поиска“ помогает созданию однородной сплоченной и, следовательно, продуктивной учебной группы.

3. Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. М.: Интерпракс, 1994.

Книга содержит важную информацию о регулировании содержания деятельности группы через проработку „психологического контракта“. Данный подход чрезвычайно важен для реализации в работе с группой правила психологической этики — „не навреди“.

4. Робер М. А, Тильман Ф. Психология индивида и группы. М.: Прогресс, 1988.

Книга поможет педагогу-психологу сориентироваться в работе с проявлениями динамического процесса развития группы.

5. Рудестам Кьелл. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы. Теория и практика М.: Прогресс, 1993.

В книге раскрывается возможность психологической помощи в условиях работы малой группы. Дается характеристика разных типов групп (группы встреч, группы телесной терапии, группы тренинга умений и т. д.), специфика работы в группах. Описание разных психотехнических приемов, подборка упражнений дает практический материал для педагога-психолога при составлении занятий с группой. Издание может быть рекомендовано специалисту, занимающемуся работой с малыми группами.

6. Киппер Дэвид. Клинические ролевые игры и психодрама. Независимая фирма „Класс“, 1993.

В книге раскрывается теория и практика психодрамы и других „методов действия“. Несмотря на то, что в книге используется клинический опыт, читателю предоставляется возможность познакомиться с практическими путями применения психодраматических методик для разрешения проблем участников группы, моделирования их поведения. Издание может быть рекомендовано педагогу-психологу.

7. Психологические исследования общения / Под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1985.

■ Данный сборник содержит ряд статей о научных разработках в области социальной психологии. Книга может существенно расширить теоретические, представления педагога-психолога о закономерностях процесса коммуникации. Она будет полезна квалифицированным специалистам при конструировании авторских курсов. Обилие терминов, экспериментальных данных, схем предполагает не столько простое чтение Книги, сколько ее изучение.

8. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. М.: Физкультура и спорт, 1988.

Эта книга сама по себе является банком упражнений. Условия их выполнения описаны лаконично, но достаточно полно, чтобы обеспечить результат. Даны подробные рекомендации по поводу разнообразных ситуаций, возникающих во время исполнения тех или иных упражнений. Описаны психические качества, возникающие или развивающиеся в ходе выполнения упражнений. Специфика сферы их разработки (спорт) не исключает их применения в коммуникативном тренинге по любой из областей взаимодействия между людьми.

9. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В. В. Петрусинского. М.: Прометей, 1991.

Приводятся сценарии 400 игр, используемых в курсах интенсивного обучения различным дисциплинам. Основные игры направлены на развитие общеучебных умений, коммуникативных навыков. Пособие может быть рекомендовано педагогу-психологу, особенно при подготовке занятий с педагогическим коллективом по учету особенностей ведущих каналов восприятия и переработки информации (модальностей).

10. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М.: Новая школа. 1993.

Данное издание может рассматриваться как справочное при разработке конкретных занятий с группой, так как в нем сделана подборка игр и упражнений для развития коммуникативных навыков. И хотя большая часть игр ориентирована на повышение эффективности взаимодействия учитель —ученик, повышение педагогической интуиции, многие могут быть использованы в работе со школьниками. Книга может быть рекомендована педагогу-психологу для подготовки занятий с учащимися и с педагогами.

11. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. С-Пб.: Служба Доверия, 1994.

Автором разработаны занятия по групповой работе с одаренными детьми; дается подборка игр, упражнений для каждого этапа занятий, предлагаются программы социально психологических тренингов, (для школьников, работа с коллективом и т. д.). Может быть интересна для психологов и преподавателей.

12. Зимбардо Ф. Застенчивость, что это такое и как с ней справляться. С-Пб.: Питер, 1995.

В книге даются анализ такого личностного качества, как застенчивость, причины его возникновения, а также система самокоррекции этой особенности характера. Задания разнообразны, интересны. В книге много информационного материала о влиянии застенчивости на когнитивную сферу человека, социальное взаимодействие, примеров поведения застенчивых людей — все это позволяет ведущему организовать работу в группе, самостоятельную работу учащихся. Книга может быть рекомендована не только педагогу-психологу, но и учащимся.

13. Шрайнер Кристан. Как снять стресс. 30 способов улучшить свое самочувствие за 3 минуты. М.: Прогресс—Универс, 1993.

Повышение стрессоустойчивости может рассматриваться как важный фактор эффективности педагогического труда. В книге даются практические рекомендации по преодолению стрессовых ситуаций. Материал может быть использован педагогом-психологом в работе с группой подростков и педагогов.

14. Грэхэм Джеоф. Как стать родителем самому себе. „Счастливый невротик" или как пользоваться своим биокомпьютером в голове в поисках счастья. Независимая фирма „Класс", 1993.

Книга будет полезна педагогу-психологу для конструирования занятий, так как в ней дается ряд оригинальных упражнений и техник психической самопомощи, стимулирующих личностный рост, расширение внутренних ресурсов и потенциала.

15. Мольц Максвелл. Я — это Я, или как стать счастливым. М.: Изд. группа „Прогресс-Культура", 1994.

В книге можно узнать тайны о себе, о том, как улучшить свой внутренний мир, как избавиться от комплекса неполноценности и т. д. В решении этих задач помогут практические рекомендации. Книга полезна для организации самостоятельной работы учащихся дома. Может быть рекомендована и педагогу-психологу, и учащимся.

16. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. С-Пб.: Питер, 1994.

Книга содержит конкретные советы, тесты, занимательные игры, которые позволяют лучше понять себя и других. Предлагается система упражнений на развитие способности к саморегуляции. Книга написана в научно-популярном жанре, что позволяет рекомендовать данное пособие не только специалистам, но и учащимся.

17. Леев В. Искусство быть собой. М.: Знание, 1991.

Книга написана как практическое руководство по овладению способами саморегуляции. Описание случаев из практики, исторические примеры, поэтические иллюстрации делают чтение занимательным, доступным для восприятия читателю (психологу, старшеклассникам, учителям).

18. Фаст Дж. Знак чувства бессловесный. Ниренберг Калеро Г. Словно раскрытую книгу прочти человека. Минск; Попурри, 1996.

В книге дается информация о невербальных способах общения (жестах, мимике, позах). Материал пособия может быть включен в занятия при разговоре о невербальных способах, при отработке практических заданий (анализ жестов и поз общающихся людей и т. д.). Может быть интересно и доступно по изложению и педагогу-психологу, и подросткам.

19. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарское книж. изд-во, 1991.

В книге дана в доступной форме информация по проблемам педагогического общения (стили педагогического общения, барьеры общения), дана характеристика вербальных и невербальных способов общения, типы акцентуаций характеров. Знакомство с данной информацией может повысить профессиональный уровень педагогов. Интересна подборка психотехнических упражнений по развитию способов общения. Издание в большей степени может быть рекомендовано педагогу-психологу, начинающему свою профессиональную деятельность.

20. Козлов Н. Философские сказки для обдумывающих жите, или веселая книга о свободе и нравственности. Дубна: Феникс; М.: Ребус, 1994.

В несколько ироничной легкой манере автор говорит об очень серьезных вещах: о душе, религии, счастье, добре, человеке. На основе материалов книги возможно подготовить ряд занятий для проведения с подростками. Может быть рекомендована широкому кругу читателей.

21. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1992.

В книге дан подход к исследованию и коррекции семейного общения. Книга имеет практическую ценность как для индивидуального консультирования, так и для организации коллективной работы с учащимися и их родителями. Она написана простым и понятным языком. Игры общения, подробно описанные в книге, могут быть основой блока занятий с учащимися.

22. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. М.: Стрингер, 1992.

Авторы предлагают читателям простые и эффективные методы, применяемые при разрешении конфликтов любого уровня. Книга построена так, что каждая глава может быть содержанием отдельного блока занятий. В большей степени книга будет интересна специалисту, хотя доступное изложение материала позволяет рекомендовать ее и учащимся старших классов.

23. Романова Е. С, Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М.: Дидакт, 1991.

В издании дается подборка графических методов диагностики индивидуальных особенностей развития личности. Можно использовать для определения результативности групповой работы, отслеживания особенностей личностного развития членов группы (тесты „рисунок семьи“, „конструктивный рисунок человека из геометрических фигур, „дерево“ и т. д.). Всего предлагается 8 тестов. Книга может быть рекомендована педагогу-психологу.

24. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. М.: Просвещение, 1991.

В данном пособии руководитель группы найдет тесты, которые могут быть использованы в работе („Умеете ли Вы общаться?“, „Можете ли Вы себя контролировать?“ и т. д.). Тесты невелики по объему, легки в обработке, информативны. Издание может быть адресовано и учащимся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. М.: „REFLbook“, 1994.

Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Пер. с англ. С-Пб.: Междунар. фонд истории науки, 1992.

Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. С-Пб.: Служба доверия, 1994.

Бородин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! — 2-е изд. Новосибирск: Наука. Сиб. отд., 1989.

Ваилавик П. Как стать несчастным без посторонней помощи / Пер. с англ. М.: Прогресс—Универс, 1993.

Годфруа Ж. Что такое психология / Пер. с франц. В 2-х т. М.: Мир, 1992.

Горелов И. Н., Житников В. Ф., Зюдько М. В. и др. Умеете ли вы общаться? М.: Просвещение, 1991.

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987.

Забродин Ю. М., Попова М. В. Психология в школе: Экспериментальный учебный курс для подростков. М.: Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения, 1994.

Зимбардо Ф. Застенчивость, что это такое и как с ней справиться. С-Пб.: Питер, 1991.

Ивин А. А. Искусство правильно мыслить. М.: Просвещение, 1990.

Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. Независимая фирма „Класс“, 1993.

Коломинский Я. А. Человек: психология. М.: Просвещение, 1980.

Кэмерон-Бендлер Л. С тех пор они жили счастливо: простая и эффективная психотерапия сексуальных проблем и трудностей во взаимоотношениях. Воронеж: НПО „МОДЭК“, 1993.

Леев В. А. Искусство быть собой. М.: Знание, 1991. .

Мастеров Б. М. Психология саморазвития: психотехника риска и правила безопасности. М.: Интерпракс, 1994.

Мелибрда Е. Я — Ты — Мы. Психологические возможности улучшения общения / Пер. с польск. М.: Прогресс, 1986.

Мнацаканян Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников. М.: Просвещение, 1991.

Морено Д. Театр спонтанности. Красноярск: Фонд ментального здоровья. 1993.

Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушек. М.: Изд-во МГУ, 1987.

Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991.

Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Изд-во политич. лит-ры, 1990.

Роджерс К. О групповой психотерапии / Пер. с англ. М.: Гиль-Эстель, 1993

Романова Е. Д., Потемкина О. Ф. Графические методы в психодиагностике: М.: Дидакт, 1991.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: Теория и практика / Пер. с англ., 2-е изд. М.: Прогресс, 1993.

Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. М.: Новая школа, 1993.

Сатир В. Как строить себя и свою семью / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1992.

Фаст Дж. Знак чувства бессловесный. Ниренберг Дж., Калеро Г. Словно раскрытую книгу прочти человека. Минск: Попурри, 1996.

- Фейдимен Дж., Фрейд Р. Личность и личностный рост. М.: Российск. откр. ун-т, 1994. Вып. 1—3.
- Хамблин Д. Формирование учебных навыков / Пер. с англ. М.: Педагогика, 1966.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / Пер. с англ. М.: Прогрес—Универс, 1993.
- Цзен Н. В.; Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. М.: Физкультура и спорт, 1988.
- Цукерман Г. А. Психология саморазвития. Задача для подростков и их педагогов. М.: Интерпрайс, 1994.
- Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор / Пер. с англ. Минск: ТПЦ „Полифакт“, 1992.
- Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н. и др. Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993.
- Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарск. книжн. изд-во, 1991.