

УДК 159.9.072:378

ТРЕНИНГОВЫЕ ФОРМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

АВРАМОВА Татьяна Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, член-корр. МАПН

Воронежский государственный педагогический университет

АННОТАЦИЯ. *Анализируются механизмы и результаты группового тренингового воздействия в русле интегральной концепции гештальтподхода в работе со студентами*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *гештальттренинг, конгруэнтная обратная связь, идентификация, баланс фрустрации и поддержки.*

AVRAMOVA T. I.,

Cand. Psychol. Sci., Docent, Department of Practical Psychology

Voronezh State Pedagogical University, MAPN corresponding memebre

TRAINING FORMS OF THE PSYCHOLOGICAL WORK WITH STUDENTS AS A METHOD OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL COMPETENCE

ABSTRACT. *The results and mechanisms of group training influence are analyzed. A special focus is given on the Gestalt approach being used in the framework of an integral concept in the work process with students.*

KEY WORDS: *gestalttraining, congruent feedback, identification, balance between frustration and support.*

В Законе Российской Федерации «Об образовании» основным принципом в области образования провозглашен «приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» (ст.2, п. 1). Закон обязывает ориентировать содержание образования на «обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации». Разрабатываемый в настоящее время макет ФГОС-3 ВПО предусматривает оценку подготовленности профессионала не столько с позиций усвоения им знаний, сколько с позиций его компетенций в профессиональной деятельности и в социально-личностном плане. «Понимая конечную цель подготовки психолога как становление основ профессиональной ментальности, компетенции трактуются как внутренне обусловленные способы порождать профессиональное поведение и решать профессиональные задачи разных типов, позволяющие адаптировать профессиональные знания, навыки, способности, стремления и пр. под реальные условия осуществления профессиональной деятельности, под поставленную профессиональную задачу», - по утверждению проф. Е.Е. Сапоговой [8,9].

Активные тренинговые формы обучения студентов с целью формирования коммуникативной, рефлексивной, конфликтной компетентностей и, в целом, позитивного развивающего воздействия на личность являются актуальными для студентов разных специальностей, но прежде всего для студентов-психологов. Так как несмотря на активное изучение в области психологической поддержки профессионального становления практическими психологами *испытывается потребность в современных технологиях психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса* [4].

Эффективность групповых форм психологической работы - тренингов исследуется как в зарубежной, так и в отечественной психологии. *Проблема заключается в том, что одни авторы отмечают значительный психологический рост участников после посещения развивающих тренинговых занятий, другие - минимальный эффект* [7].

Развивающий эффект тренинга зависит как от концепции воздействия, так и от мотивации участников. Базовым ограничением любого развивающего воздействия при самом высоком уровне компетентности психолога-тренера

является прежде всего *мотивация* самого члена тренинговой группы. То есть что он хочет получить от работы с психологом, от тренинга и насколько сильно его мотивация изменения, работы над собой, насколько эта мотивация актуализируется. Такая мотивация трудно актуализируется, так как предполагает признание у себя недостатков или проблемных зон, над которыми надо работать. Члены тренинговой группы обучаются в активной форме через специально построенное взаимодействие и модель, которую задает психолог - *активному слушанию друг друга, психологически грамотному ведению диалога, конструктивной обратной связи и переносу всех полученных компетентностей в реальные отношения*. Концепции, на которых строится такая тренинговая развивающая работа – гештальтподход Ф. Перлза, личностно-центрированный подход К. Роджерса (И. Ялом, К. Рудестам, Р. Резник и др.); в отечественной психологии это *интегральная концепция группового воздействия – трансметодическая модель, субъектно-соучаствующая методология* – концептуальный синтез идей из разных теоретических систем психотерапии, готовность быстро и гибко менять подход, стремиться органично использовать методики из различных направлений психотерапии (Ф.Торн, Т.И. Мальцева, И.Е. Реуцкая, и др.). По утверждению профессора И.Б. Лебедева, история психологической науки показывает нам, что ни одна психологическая теория не исчерпывает всей психологической реальности, ни одна из психологических школ не может реализовать всю методологию [4]. Практикующий психолог не использует какой-то один подход в «чистом виде», а использует всю объемность познанных и освоенных им психологических практик. Развитие и совершенствование психологических компетентностей участника группы в тренинге обеспечивают следующие *психологические стратегии* – обеспечение психологом-тренером конструктивной обратной связи, аналитическая работа на принятие себя, всех своих сторон характера клиентом, повышение конгруэнтности, аналитическая работа психолога с членами тренинговой группы, направленная на снижение интенсивности защитных искажений, аналитическая работа психолога, направленная на уменьшение чрезмерных завышенностей в отношениях; работа психолога на *повышение ответственности* членов группы за принятие решений.

Группа, безусловно, дает много поддержки каждому ее члену, что повышает самооценку, уверенность членов группы, но при этом не способствует развитию гипертрофированного нарциссизма и не способствует развитию зависимости от психолога. Психологическая тренинговая группа способствует (И. Ялом, К. Рудестам и др.) усилению сплоченности ее членов вследствие взаимодействия в безопасном, принимающем окружении; внушению надежды; осознанию неуникальности и неисключительности своих проблем; усилению альтруизма, эмпатии, интереса к другому человеку; повы-

шению принятия установок и ценностей другого человека - толерантности; межличностному обучению, развитию межличностных умений, в частности, умению эмоционально и вербально конструктивно давать обратную связь другому человеку. Часто люди учатся вести себя, наблюдая поведение других. Проработка в группе скрытых или подавленных потребностей, эмоций способствует психологическому очищению, облегчению, свободе [6,7]. Группа, безусловно, дает много поддержки каждому ее члену, что повышает самооценку, уверенность членов группы, но при этом *не должна способствовать развитию гипертрофированного нарциссизма и не должна способствовать развитию зависимости от психолога*.

Гештальтподход допускает любые формы экспериментов в контакте психолога с клиентом, в групповом пространстве. Цель экспериментов в гештальтподходе – расширение «осознания»: *что* делает клиент-член группы и *как*. Одним из самых важных экспериментов в гештальтподходе является особое построение *диалога*, так называемый феноменологический метод, то есть слушать клиента «освеженно», выносить «за скобки» ценности, теории, интерпретации, позволить себе, чтобы на вас влияла непосредственно феноменология другого человека (М. Бубер, Р. Резник). Это диалог, в котором клиент позволяет себе стать тем, кем он есть, чтоб иметь возможность измениться - «*парадоксальная теория изменений*» [1,6,7].

Механизмами воздействия на участника гештальттренинга являются - *идентификация* участников с членом группы-клиентом во время аналитической работы тренера «на круге»; *аутентичная обратная связь* от тренера и членов группы, которая должна быть сбалансирована по фрустрации и поддержке; моделирование и «проживание» фрустрирующей «*завершающей ситуации*» членом группы; моделирование диалогов с переведенными в образ ощущениями в теле; *анализ сопротивлений, «прерываний»* клиента.

В гештальтподходе психологическим механизмом фрустрации, невроза является накопление неудовлетворенных личностно-значимых потребностей. Соответственно *оздоравливающими* целями психологического воздействия является *работа на принятие себя клиентом, повышение конгруэнтности, снижение личностных защит, работа на уменьшение чрезмерных завышенностей в отношениях*.

Нами проводится диагностический и феноменологический анализ гештальттренингового воздействия на членов групп в течение 10-ти лет. Членами групп являлись студенты психологических факультетов в возрасте преимущественно от 19 до 30 лет, в подавляющем большинстве девушки. Участие в тренингах - добровольное. Продолжительность тренинговых программ – от 15-ти до 250-ти академических часов. Диагностические замеры проводятся до и после тренинга по результатам воздействия тренингов, проводимых разными тренерами.

В диагностическом анализе используется

комплексная батарея методик разных типов – психометрических и проективных. В диагностических батареях нами используются методики: «Тест - опросник самоотношения» В.В. Столина, «Я-концепция» К. Роджерса, «Шкала субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела, «Шкала интернальности» Дж. Роттера, «Опросник диагностики психологических защит» Р. Плутчика, «Шкала социального интереса» Дж. Крэдалла, «Вопросник самораскрытия» Н.В. Ключевой, «Тест Розенцвейга», «Опросник диагностики показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки, «Опросники диагностики тревожности» Тейлор, Филлипса и др., многофакторный опросник Р. Кеттелла, «Шкала навыков построения отношений» Д. Коттлера, «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д. Эндлера, адаптация Т.Л. Крюковой, «Юношеская копинг-шкала» Э. Фрайденберга, «Копинг-тест» Р. Лазаруса, «Опросник ролевых позиций Э. Берна», «Методика диагностики эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Методика диагностики эмоциональных барьеров» В.В. Бойко, «Методика определения уровня перцептивно-невербальной компетентности» Г.Я. Розена, опросник «Поликоммуникативной эмпатии», «Шкала доверия» Розенберга, «Шкала доброжелательности» Кемпбелла, «Незаконченные предложения» Д. Сакса, С. Леви, Рисуночные проективные методики, и др. Для оценки статистической значимости получаемых изменений в личностных структурах и в межличностных отношениях членов тренинговых групп нами использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, критерий Фишера. Кроме того используется метод анализ субъективных, феноменологических откликов участников тренинга, самоотчеты.

По результатам осуществляемой нами многомерной комплексной до- и после тренинговой диагностики на выборке порядка 500 студентов-участников гештальтгрупп (продолжительностью от 20-ти до 200-т часов) неоднократно выявлено значимое повышение всех параметров самоотношения; конгруэнтности я-концепции, интернальности повышение уровня всех параметров эмоционального интеллекта – эмпатии, эмоциональной осведомленности, способности управлять своими эмоциями и др.; повышение перцептивно-невербальной компетентности, повышение социального интереса, эмпатии, сензитивности и уверенности в контактах; повышение использования конструктивных копинг-стратегий во фрустрирующих ситуациях; снижение агрессивности, повышение толерантности. По данным субъективных откликов у участников тренинга повышается уверенность в себе, понимание и принятие себя и других, повышение осознания себя, открытость и легкость в общении, облегчение эмоциональной регуляции и др. Нами представлены результаты диагностики динамики ряда эмоционально-личностных показателей участников одной группы гештальттренинга (20 студенток) по результатам лонгитюдного тренингового воз-

действия продолжительностью 250 академических часов (8 трехдневных тренингов в течение года).

Результаты диагностики показателей самоотношения членов тренинговой группы по результатам длительного тренингового воздействия («Тест-опросник самоотношения» В.В. Столина, С.Р. Пантелеева).

У 39% испытуемых *уровень глобального самоотношения* в среднем повысился на 17%. У 53% испытуемых *уровень самоуважения* в среднем повысился на 20%. У 70% испытуемых *уровень аутосимпатии* в среднем повысился на 24%. У 43% испытуемых *уровень самоинтересов* в среднем повысился на 34%. У 59% испытуемых *уровень самоуверенности* в среднем повысился на 19%. У 77% испытуемых *уровень самопринятия* в среднем повысился на 33%. У 47% испытуемых *уровень самообвинения* в среднем *понижился* на 32%. У 73% испытуемых *уровень самоинтереса* в среднем повысился на 23%.

Результаты диагностики динамики показателей эмоционального интеллекта по результатам тренинговых воздействий (Методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла).

У 69% испытуемых *уровень эмоциональной осведомленности* повысился на 19%. У 37% испытуемых *уровень управления своими эмоциями* повысился на 26%. У 50% испытуемых *уровень самомотивации* повысился на 23%. У 79% испытуемых *уровень эмпатии* повысился на 24%. У 44% испытуемых *уровень распознавания эмоций у других людей и умения воздействовать на эмоциональное состояние других людей* повысился на 25%.

Результаты диагностики копинг-стратегий в стрессовых ситуациях до и после воздействия тренингов (Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» С. Нормана, Д.Ф. Эндлера, Д.А. Джеймса, И. Паркера, адаптация Т.Л. Крюковой).

У 53% испытуемых *уровень копинг-поведения, ориентированного на решение задачи* в среднем *повысился* на 9%. У 37% испытуемых *уровень копинг-поведения, ориентированного на эмоции* в среднем *понижился* на 10%. У 37% испытуемых *уровень копинг-поведения, ориентированного на избегание* в среднем *понижился* на 7%. У 53% испытуемых *уровень копинг-поведения, ориентированного на отвлечение* в среднем *понижился* на 7%. У 26% испытуемых *уровень копинг-поведения, ориентированного на социальное отвлечение* в среднем *понижился* на 15%.

Результаты диагностики показателей интернальности, по Дж. Роттеру, до и после тренингового воздействия («Шкала интернальности» Дж. Роттера).

О. – шкала общей интернальности. Д. – шкала интернальности в области достижений. Н. – шкала интернальности в области неудач. С. – шкала интернальности в семейных отношениях. П. – шкала интернальности в производственных отношениях. М. – шкала интернальности в области межличностных отношений. З. – шкала ин-

тернальности в отношении здоровья и болезни.

У 37% испытуемых уровень общей интернальности в среднем повысился на 7%. У 47% испытуемых уровень интернальности в области достижений в среднем повысился на 14%. У 32% испытуемых уровень интернальности в области неудач в среднем повысился на 14%. У 37% испытуемых уровень интернальности в семейных отношениях в среднем повысился на 20%. У 44% испытуемых уровень интернальности в производственных отношениях в среднем повысился на 19%. У 50% испытуемых уровень интернальности в области межличностных отношений в среднем повысился на 25%. У 56% испытуемых уровень интернальности в отношении здоровья и болезни в среднем повысился на 30%.

Результаты диагностики уровней ролевых позиций, по Э. Берну, до и после тренингов (Опросник «Определение ролевых позиций в межличностных отношениях по Э. Берну»).

У 74% испытуемых уровень по шкале Ребенка понизился в среднем на 9%. У 58% испытуемых уровень по шкале Взрослого повысился в среднем на 10%. У 68% испытуемых уровень по шкале Родителя понизился в среднем на 8%.

Для исследования устойчивости получаемой позитивной динамики в результате тренингового воздействия нами был осуществлен комплексный диагностический сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта, копинг-стратегий, эмпатии, толерантности, интенсивности использования манипулятивных стратегий у студентов-психологов стар-

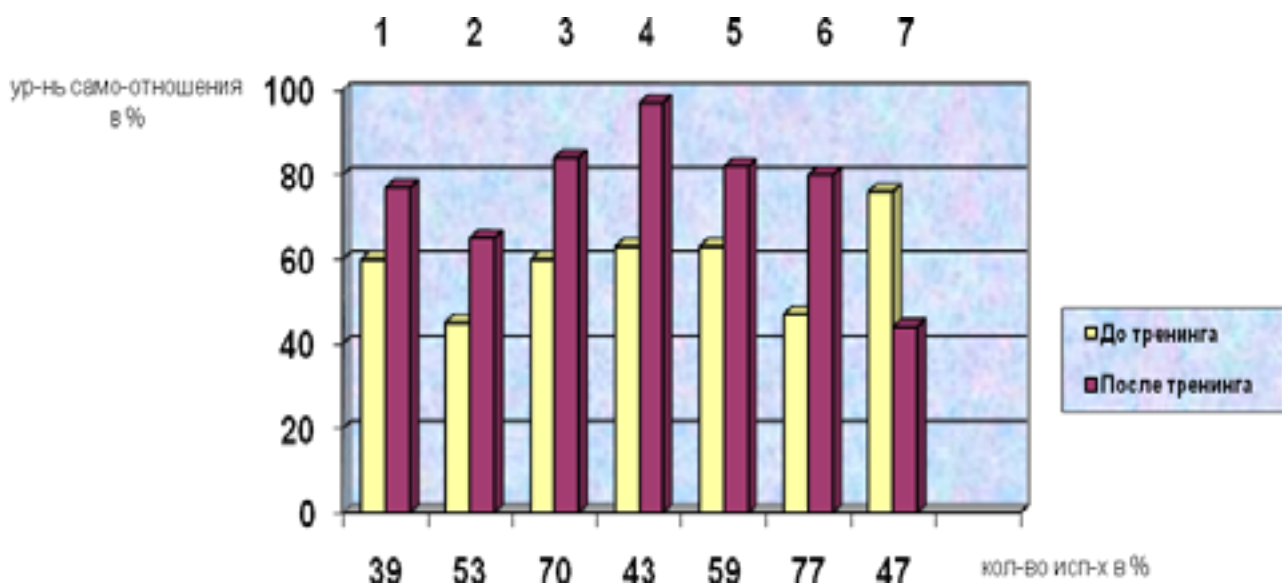


Рис.1. Диаграмма динамики показателей самоотношения по результатам тренингового воздействия. 1 – глобальное самоотношение; 2 – самоуважение; 3 – аутосимпатия; 4 – самоинтерес; 5 – самоуверенность; 6 – самопринятие; 7 – самообвинение.

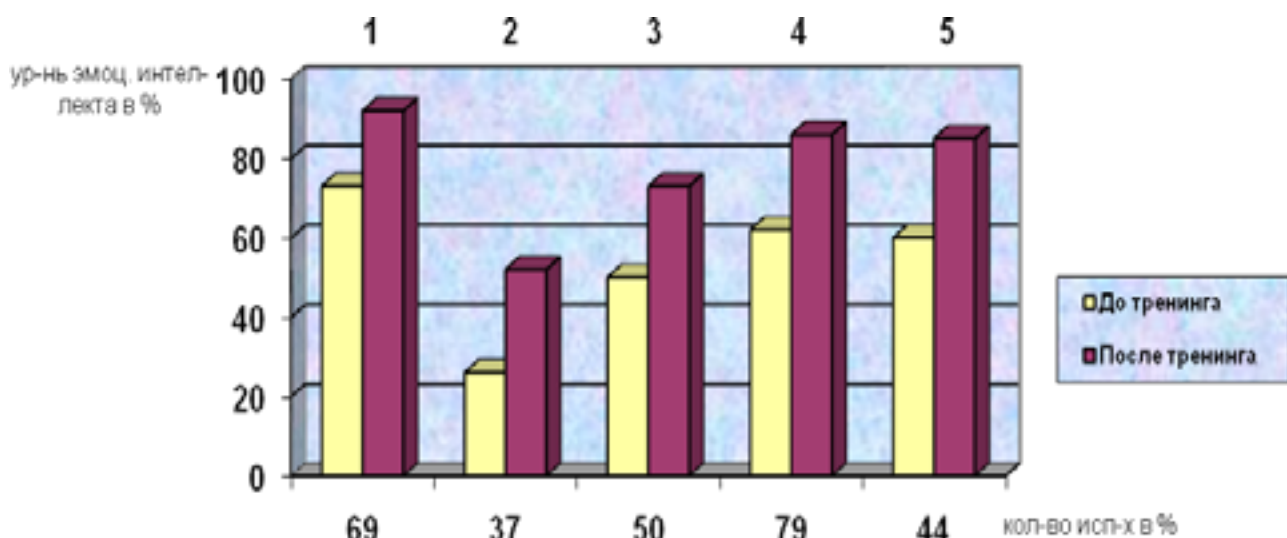


Рис.2. Диаграмма динамики показателей эмоционального интеллекта по результатам тренингового воздействия. 1-эмоциональная осведомленность; 2-управление своими эмоциями; 3 –самотивация; 4-эмпатия; 5-распознавание эмоций других людей.

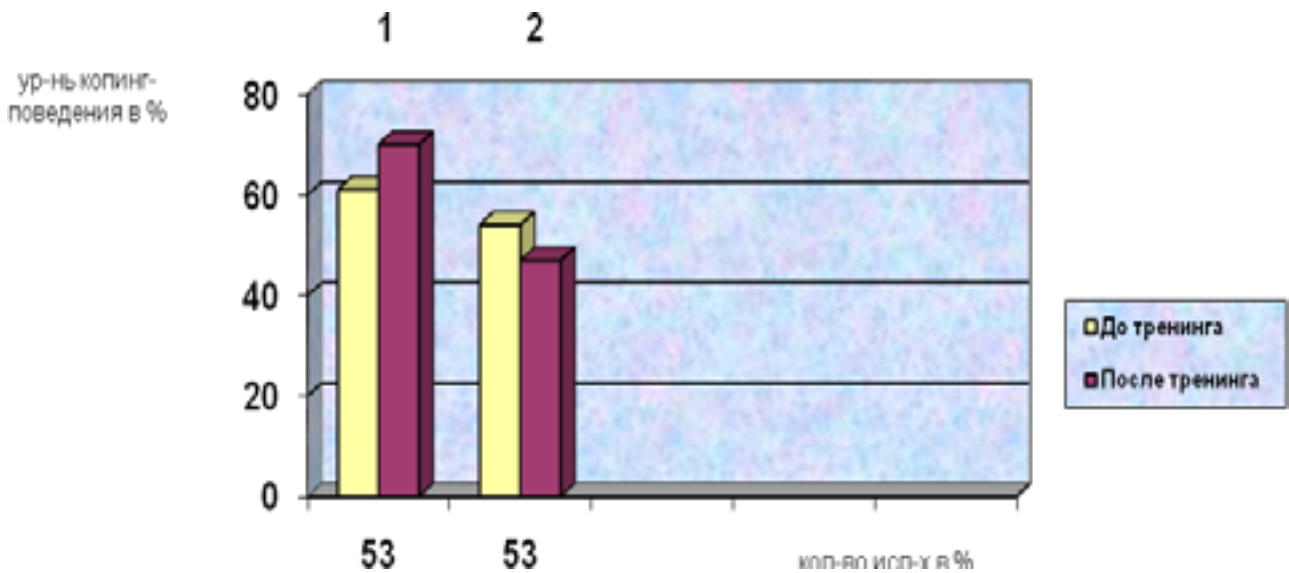


Рис.3. Диаграмма динамики копинг-стратегий в стрессовых ситуациях по результатам тренингового воздействия. 1 – копинг-поведение, ориентированное на решение задачи. 2 – копинг-поведение, ориентированное на отвлечение.

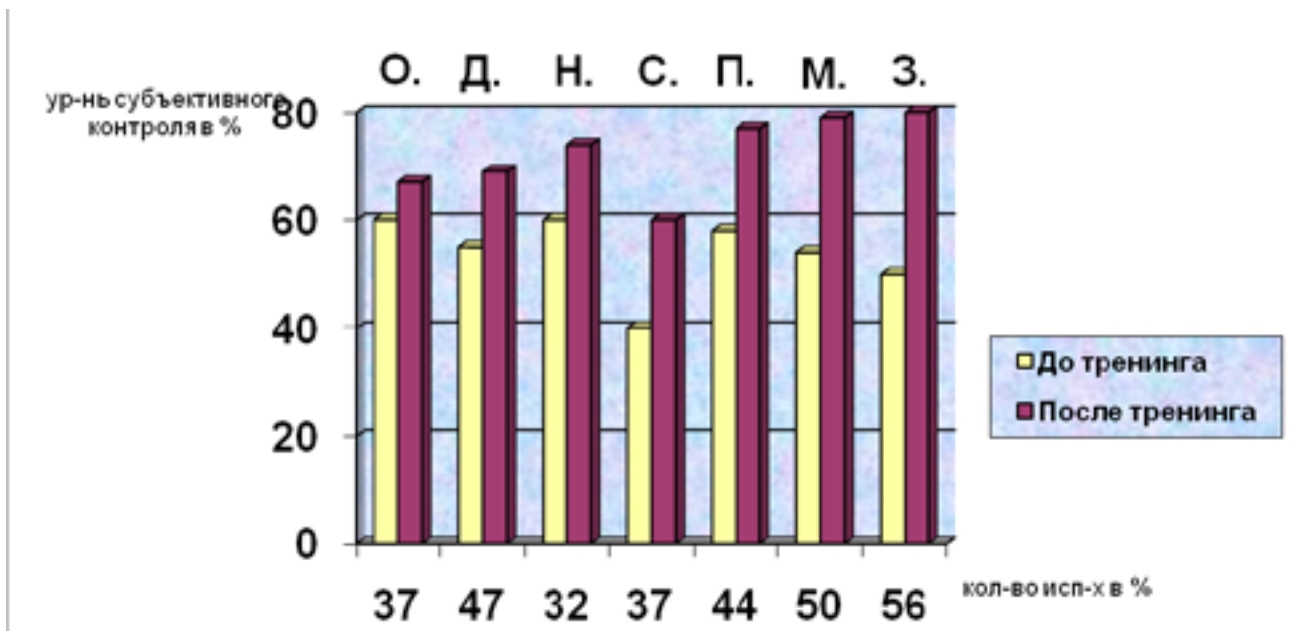


Рис.4. Диаграмма динамики показателей интернальности по результатам длительного тренингового воздействия.

ших курсов, участвовавших в пролонгированных гештальттренингах с не участвовавшими. У студентов – участников гештальтгрупп были выявлены значимо более высокие уровни показателей эмоционального интеллекта, эмпатии, толерантности, значимо более интенсивное использование продуктивных копинг-стратегий и, наоборот, значимо менее интенсивное использование манипулятивных стратегий.

Но при этом нужно помнить, что базовым ограничением любого развивающего воздействия, при самом высоком уровне компетентности психолога является прежде всего *мотивация* участия члена тренинговой группы, то есть что он хочет получить от работы с психологом, от тренинга и насколько сильна его мотивация

изменения, работы над собой. Этот мотивационный механизм определяет трактовку тренинга как *условие* для возможных позитивных изменений члена группы, для развития его психологической компетентности, личностного роста. Это условие максимального принятия, понимания каждого члена группы, когда обратная связь от психолога или от члена группы дается в режиме *баланса фрустрации и поддержки*, в максимальной доброжелательной, доверительной форме.

Кроме того, трудностью осуществления психологической тренинговой работы в студенческой группе является внутренняя система отношений между студентами. Им может быть трудно предъявить для анализа свои проблемы, переживания перед одноклассниками.

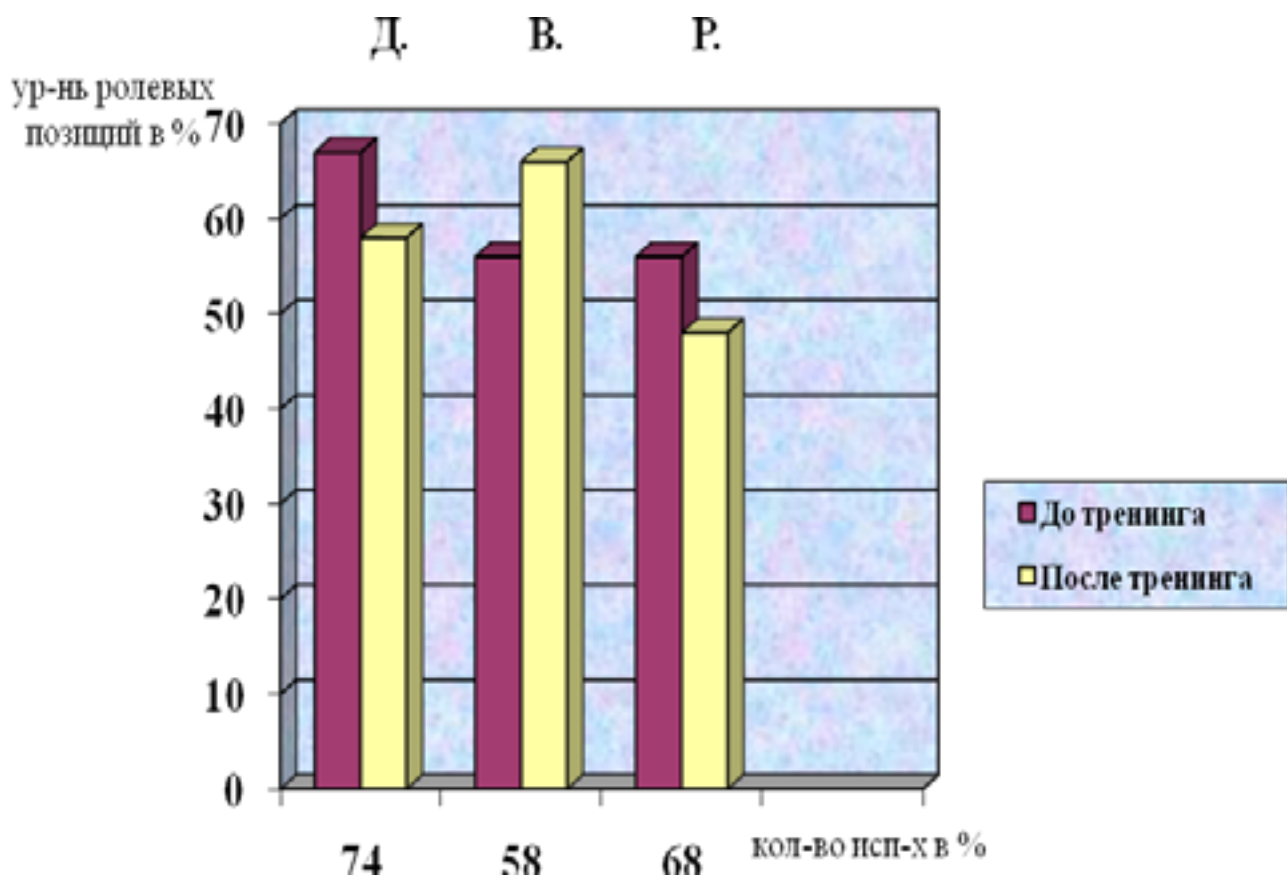


Рис. 5. Динамика уровней ролевых позиций в межличностных отношениях, по Э.Берну, - по результатам длительного тренингового воздействия. Д. – Дитя; В. – Взрослый; Р. – Родитель.

Этот барьер для психологической развивающей и поддерживающей работы существует в любой реальной группе, где всегда есть «поле» действия сил взаимного притяжения и отрицательных сил взаимного отталкивания, по К. Левину, С. Кратохвилу. В реальной студенческой группе всегда сложное «поле» межличностных отношений, в котором психологу, тренеру нужно осуществлять доверительный, откровенный, максимально доброжелательный диалог, процесс-анализ конкретной реальной проблемной ситуации студента. При такой модели групповой работы осуществляется одновременно 2 плана - обучения (психолог-консультант) и психологической поддержки (терапевтический). Члены группы спонтанно идентифицируются поочередно то с психологом-тренером, то с клиентом-членом группы.

В процессе тренинга «прорабатываются» внутригрупповые отношения в студенческой группе и прежде всего «прорабатываются» конкретные проблемные ситуации, связанные с межличностными и внутриличностными конфликтами. По большей части анализируются проблемные ситуации, связанные отношениями сильной взаимозависимости («конфлюентные системы») – отношения с родителями, с братьями, сестрами, дружеские отношения, любовные. Студенты обучаются анализу конфликтных, фрустрирующих ситуаций, анализу защитных искажений в

оценке себя, значимого другого, ситуации.

Знание и понимание особенностей межличностного взаимодействия в системе «психолог-клиент», отработка профессиональных навыков общения с людьми разных возрастов, разного социального и культурного уровня, с разным уровнем развития, с индивидуальными личностными проблемами составляют необходимую основу подготовки студента-психолога как практика, формируют базу развивающего взаимодействия в диалогической системе «человек-человек», создают фундамент осуществления профессиональной деятельности в целом, закрепляют профессиональное самосознание и формируют профессиональную самооценку, по Сапоговой Е.Е. [7, 8].

Партнерская «сообучающая» работа, которую предполагает тренинг, требует умения выражать свои мысли и переживания, формулировать свои выводы, презентировать свое видение ситуации, понимать суть позиции другого, уметь спорить и принимать выводы других и т.д. в рамках общения в профессиональной группе.

Использование активных тренинговых форм обучения студентов в процессе профессионального обучения психологов с целью развития их психологических компетентностей является в высокой степени эффективной, действенной формой обучения и формирования личности специалиста в высшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аврамова Т.И. Гештальттренинг. Теория. Практика / Т.И. Аврамова. - Воронеж: ВГПУ, 2002. - 78с.
2. Аврамова Т.И. Формирующее и развивающее воздействие на личность в гештальттренинге / Т.И. Аврамова // Практическая психология: проблемы и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти И.Ф. Мягкова. - Воронеж: ВГПУ, 2008. - С.282-285.
3. Гингер С. Гештальттерапия контакта / С. Гингер, А. Гингер. - СПб., 2005. - 287 с.
4. Мальцева Т.В. Профессиональное психологическое консультирование / Т.В. Мальцева, И.Е. Реутская. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2010. - 143 с.
5. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон-Джоунс. - СПб, 2008. - 464 с.
6. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. - СПб, 2006. - 464 с.
7. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. - СПб: Питер, 2006.- 384 с.
8. Сапогова Е.Е. Практикум по консультативной психологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений направления и специальностей «Психология» / Е.Е. Сапогова. - СПб., 2010. - 542с.
9. Сапогова Е.Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования / Е.Е. Сапогова // Вестник высшей школы. - 2003. № 10.- С. 8-13.
10. Шостром Э. Терапевтическая психология. Основы консультирования и психотерапии / Э. Шостром. - СПб., М, 2006. - 624 с.