

УДК 159.922

*Швалб Ю.М., доктор психол. н., професор, завідувач кафедри соціальної роботи, Київський національний університет ім. Т.Шевченко,*

*Швалб А.Ю., викладач кафедри загальної психології, УЦЗУ*

## **ТРЕНІНГ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ**

Проаналізовано проблему використання тренінгів у навчальному процесі, спрямованому на професійну підготовку фахівців з психології. Запропонована функціональна структура тренінгу, що є досить гнучкою і відкритою, яка дозволяє вносити корективи і зміни в процес відповідно до конкретних умов проведення тренінгових занять.

*Ключові слова:* тренінг, професійна підготовка, комунікативні якості, ефективність.

Актуальність проблеми. Комунікативний характер діяльності фахівців соціономічних професій (психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів тощо) є загальноновизнаним і, здавалося б, добре описаним феноменом. Однак у більшості досліджень підкреслюється й аналізується тільки одна сторона професійного спілкування практичного психолога – взаємодія з клієнтом [2; 5], і фактично не враховується друга сторона – необхідність вирішення власних професійних задач у тісному і безпосередньому контакті з представниками інших професій. Важливим є те, що така взаємодія часто стає єдиною можливістю рішення задач, що виникають перед психологом, а реальний зміст і форми такої взаємодії можуть варіювати в дуже широких границях.

Проблема полягає в тому, що на сьогодні навчальні засоби формування особистісної і професійної готовності до встановлення ефективних взаємодій практично відсутні. Якщо за формами і методами роботи з клієнтом у систему підготовки введені хоч якісь навчальні предмети [4], то міжпрофесійні взаємодії

взагалі не включені в навчальний процес. При цьому всі дослідники підкреслюють, що традиційний, лекційно-семінарський спосіб викладання предметів комунікативного циклу при підготовці психологів взагалі є неефективним. У такій формі студенти у кращому випадку засвоюють деякий набір знань про ті чи інші технології взаємодії, але формування відповідних компетентностей не відбувається.

Відсутність умінь постановки і вирішення професійних задач на взаємодію з іншими фахівцями, як правило, приводить до того, що психолог починає уникати таких ситуацій і працювати тільки в тих сферах, що допускають суто індивідуальну форму діяльності. Наслідком цього стає не тільки значне звуження кола розв'язуваних задач, але і виникнення специфічного ізоляціонізму, що перешкоджає розвитку всієї професійної області. У той же час необхідність у здійсненні командної професійної роботи постійно зростає, і сьогодні вже склалися значні сфери діяльності, де індивідуальна робота просто перестає бути ефективною. До таких сфер відноситься, наприклад, робота психолога в соціальних чи службах у ситуаціях катастроф.

Приведені обставини показують крайню необхідність розробки навчальних засобів формування особистісної і професійної здатності до встановлення ефективних форм взаємодії майбутнього фахівця з представниками інших професій. Зрозуміло, що традиційні для вищої школи форми і методи навчання не вирішують цієї задачі. Вирішується ця проблема, як правило, за рахунок напівлегального включення тренінгових технологій у навчальний процес. І хоча у деяких галузях підготовки психологів проблема включення тренінгів у структуру навчальних планів активно обговорюється і вирішується [3; 6], але цей процес пов'язаний із двома істотними труднощами – надзвичайною відсталістю навчальних планів і програм, що орієнтовані на традиційні методи і зміст професійної підготовки психологів, і відсутністю концептуальних розробок в області навчальних тренінгів.

**Виклад основного матеріалу.** Нами був розроблений

спеціальний тренінг, головна ідея якого полягає в побудові ситуацій, де б штучно відтворювалися в найбільш чистому виді особливості різних професійних позицій у процесах установа-ння взаємодії. Таким чином, мета тренінгу полягає у формуванні діючих професійних установок шляхом усвідомлення відмінностей у структурі власної діяльності і потенційного партнера по взаємодії у значущих професійних ситуаціях.

Реалізація цієї мети передбачає послідовне вирішення ряду задач:

1) актуалізація власної позиції і позиції іншого суб'єкта взаємодії щодо конкретної професійної ситуації з рефлексивним артикулюванням головних характеристик цих позицій;

2) об'єктивація засобів власної дії і дії іншого суб'єкта в конкретних ситуаціях з послідовним відчуженням засобів дії від особистості – суб'єкта-носія цих дій;

3) організація особистісної і професійної рефлексії щодо цінностей і засобів до і з наступним оволодінням професійними вміннями.

Відповідно до цілей і задач тренінгу нами було розроблено спеціальну організаційну структуру роботи. Проблема полягає в тому, що для вирішення цих задач не підходять поширені форми рольового тренінгу чи тренінгу особистісного росту. Деяким чином відповідними можуть бути структури тренінгів, спрямованих на розвиток особистісної чи інтелектуальної рефлексії, але і вони лише частково є принагідними для рішення наших задач. Ми вважаємо, що найбільш конструктивною основою для вирішення задач формування усвідомлюваної професійної позиції є методологія і практика організаційно-діяльнісних ігор, що була запропонована Г.П. Щедровицьким [7]. Ще у 80-ті роки В.В. Давидовим була показана висока ефективність використання цієї методології у процесах навчання і розвитку в системі освіти [1]. Головною особливістю цього підходу є його спрямованість на рішення конкретних проблем, що виникають унаслідок зіткнення різних, але пов'язаних між собою діяльнісних позицій. У ході багатьох досліджень було доведено, що такі ігри в

максимальній мірі сприяють усвідомленню цілей і задач діяльності, формуванню особистісної позиції щодо проблем і засобів їхнього вирішення, розвитку професійної рефлексії і здатності до розуміння і прийняття інших позицій.

Виходячи з цього, у нашому тренінгу використовувався позиційний принцип методології організаційно-діяльнісних ігор. Його реалізація полягає в тому, що навчальна група може розподілятися на три мікрогрупи за позиційним принципом. У мінімальному варіанті це групи:

- “власна позиція” (психолог);
- “чужа позиція” (рятувальник, соціальний працівник, представник адміністрації тощо);
- “експерт”.

Ми вважаємо, що в даній ситуації позиція “експерта” є дуже важливою, тому що саме вона дозволяє об'єктивувати і відчужувати основні характеристики діяльності у всіх інших позиціях, виконуючи фактично функцію методологічного оформлення і рефлексії отриманого результату і набутого досвіду.

Відповідно до введеного принципу, у ході тренінгу кожен студент має обов'язково послідовно займати кожен з трьох зазначених позицій. Таким чином, тренінг набуває форми трифазного циклу.

Кожна фаза будується навколо однієї конкретної професійної ситуації. Для двох “професійних” груп формулюється однакова задача: провести аналіз ситуації і розробити програму дій з погляду своєї професійної позиції. Група “експертів” виконує задачу розробки критеріїв оцінки якості виконання задач професійними групами. Ведучий виступає тільки у функції організатора комунікації, що забезпечує просування по фазах роботи і дотримання загальних комунікативних правил роботи.

Кожен цикл складається з дев'яти послідовних етапів.

1. Формулювання цілей тренінгу, роз'яснення його побудови і загальних принципів і правил роботи.
2. Формування трьох мікрогруп за позиціями (чисельність мікрогруп не може перевищувати 5-7 осіб). На цьому етапі мож-

ливими є декілька стратегій, що залежать від соціально-психологічного рівня розвитку навчальної групи. Найбільш продуктивною є стратегія, коли обмежується тільки кількісний склад груп, а індивідуальна участь у мікрогрупі визначається кожним особисто. Але в деяких випадках група не спроможна самостійно вирішити цю задачу, і тоді ведучий може здійснювати розподіл за мікрогрупами за власною ініціативою. **Можливість вирішити задачу на усвідомлений вибір робочої групи і самовизначитися щодо заняття позиції є першим кроком самого тренінгу.**

3. Постановка задач на групову роботу. Ведучий репрезентує ситуацію і роздає її опис у групі з формулюванням задач на роботу груп. Найважливішим елементом роботи на цьому етапі є роз'яснення того, що кожна група має розробити і винести на обговорення одне спільне рішення. Ведучий указує, що у крайньому разі у групі може бути один “особливий погляд”, який має бути обґрунтований і прийнятий всіма іншими членами мікрогрупи саме як такий.

4. Робота в мікрогрупах. Як правило, засоби роботи і комунікації в мікрогрупах не регламентуються, але в деяких випадках ведучий може виконати функцію ігротехніка і допомогти учасникам організувати комунікацію щодо спільного вирішення задачі. Підкреслимо, що **вибір форм комунікації і спроможність встановлення правил загальної роботи при рішенні задачі є наступним, власне тренінговим кроком.** Ми вважаємо, що для розвитку професійної позиції уміння психолога виступити організатором комунікації є важливою складовою частиною. Робота у групі обмежується в часі, тому що таке обмеження виступає стимулюючим фактором, що активізує інтенсивність групової роботи. Робота в мікрогрупі завершується підготовкою доповіді, з якою може виступити один з її членів від імені всієї мікрогрупи. **Вибір доповідача є третім тренінговим кроком.** Досвід показує, що групи використовують кілька засобів висування доповідача. Умовно ці засоби можна розподілити на стратегію “скидання” відповідальності на кого-небудь (найбільш ба-

лакучого, безвідмовного і т.п.) і стратегію “відповідальності”, якщо доповідач висувається за якою-небудь діловою ознакою (компетентністю, умінням переконувати тощо).

5. Загальне обговорення. На цьому етапі групи збираються разом і мають робити доповіді щодо отриманих результатів. Але перед тим, як групи роблять свої доповіді, ведучий може ретельно розпитати, чи ця доповідь є дійсно вираженням погляду всієї групи та, головне, з'ясувати засіб групової роботи. Досвід показує, що питання ведучого до доповідача: “Розкажіть, як ви працювали у групі” є дуже складним, але це дуже важлива задача тренінгу. **Питання на засіб організації загальної роботи є першою рефлексійною фіксацією набутого досвіду.**

6. Загальна дискусія. На цьому етапі передбачається, що всі члени групи повинні ставити запитання доповідачу і висловлювати власні погляди з приводу тих рішень, що запропонувала мікрогрупа. Цей етап є, напевно, найскладнішим у роботі ведучого, тому що, як правило, ніяких питань і бажання висловлюватися у студентів не виникає. Це пов'язано з особливістю навчального (чи професійного) досвіду, що думка одного майже ніколи відкрито не обговорюється іншими. Для стимуляції дискусії ведучий може і сам ставити запитання, але, зрозуміло, що не можна цим обмежуватися. Дуже важливим є таке розгортання дискусії, коли до процесу постановки питань і висловлювань залучаються не тільки члени інших мікрогруп, але і члени мікрогрупи доповідача. У той же час ведучий має стежити, щоб члени мікрогрупи доповідача вступали в дискусію як захисники своїх власних ідей, що виражені в доповіді. Якщо ці умови виконуються, то сама доповідь стає важливим засобом артикулювання позиції, а дискусія з цієї доповіді стає засобом критичного осмислення змістовних ідей. Важливим компонентом доповіді і дискусії є введення засобів графічної фіксації основних ідей. Така фіксація є кроком у формуванні засобів об'єктивної процесів мислення у формі наочних схем і моделей. Для практичного психолога уміння моделювати ситуацію і відобразити її інте-

рпретації у схематичному виді є однією з важливих ознак професіоналізму.

7. Виступ експертів. Робота у мікрогрупі експертів буде-ть ся за тими ж правилами, як і у професійних мікрогрупах, і спрямована на визначення критеріїв оцінки ефективності роботи професійних мікрогруп. Установлення таких критеріїв є дуже складною задачею та, як показує досвід, жодна мікрогрупа з першої спроби її не вирішує в достатньому обсязі. На наступних фазах ці критерії переглядаються й уточнюються, що і складає змістовну частину роботи групи експертів. Група експертів має у своїй доповіді довести визначені критерії, обґрунтувати їх ви-бір, показати сферу їх використання і провести за ними оцінку роботи професійних мікрогруп. Важливість експертної роботи полягає в тому, що вона дозволяє чітко зафіксувати ті підстави, за яких може будуватися робота професійних мікрогруп, і на цій підставі провести розгорнутий рефлексивний аналіз ступеня від-повідності реально виконаної роботи критеріям її побудови. Тільки такий **рефлексивний аналіз дозволяє виокремити і розгалузити змістовні компоненти у процесі вирішення задач, шаблони власного мислення, що сформувалися в попередньому досвіді, і власні емоційно-особистісні реакції на ситуацію.** На етапі виступу експертів ведучий може також організувати обговорення, але направляти його не на кінцеву оцінну частину, а на критерії оцінювання. Фактично обговорення може стати відповіддю на питання, чому саме ці критерії були обрані, чи є вони необхідними і достатніми. Експертний аналіз обов'яз-ково має фіксуватися у схемах. **Виготовлення таких схем є найбільш важкою задачею, але її вирішення і є найважливішим кроком у формуванні усвідомленої здатності до взаємодії на позиційних принципах.**

8. Обговорення результатів у мікрогрупах. Після загально-го обговорення студенти знову розходяться по своїх мікрогру-пах, де повинні провести рефлексивне обговорення того, що відбулося. Нами було апробовано декілька моделей організації та-кого обговорення – від вільного некерованого до жорстко рег-

ламентованого. Ми вважаємо, що оптимальним є такий спосіб роботи, коли ведучий ставить задачу на рефлексивне обговорення у виді переліку питань, на які треба відповісти кожному члену мікрогрупи, а безпосередню форму організації комунікації встановлюють самі члени мікрогрупи в довільній формі. Задача на рефлексію є дуже складною, тому що, як відомо, саме рефлексивні компоненти мислення найменшою мірою формуються в сучасній системі освіти. Тому ведучий змушений хоча б якимсь чином організувати рефлексивні процеси (в ідеальному варіанті на цьому етапі тренінгу слід підключати до роботи в мікрогрупах кваліфікованих ігротехніків, але в умовах реального навчального процесу це майже неможливо). Рефлексивний аналіз має привести до формулювання групами відповіді на такі питання: а) чи дійсно група реалізувала свою професійну позицію відносно аналізованої ситуації; б) чи прийняла друга професійна мікрогрупа запропонований спосіб вирішення проблеми як доцільний; в) який фактичний запит на професійну роботу містився у доповіді і виступах членів інших мікрогруп; г) чи відповідає запропонована програма робіт цьому запиту; д) що раціональне і доцільне би висловлено в ході дискусії; же) чи згодна мікрогрупа з експертною оцінкою; з) що треба змінити у способі рішення проблеми і запропонованій програмі дій. Ці питання є обов'язковими, але, зрозуміло, що в ході рефлексії група може обговорювати й інші проблеми.

9. Оформлення результатів роботи. Цей етап не є звичайним для ігрової чи тренінгової практики, де саме рефлексія виступає завершальною фазою. Але для нас головною була і залишається задача навчання, тому ми ввели цей етап як форму кінцевого оформлення результатів циклу: аналіз ситуації – розробка програми дій – узгодження позицій – рефлексія недоліків програми – розробка кінцевого варіанта програми. Тому дуже важливим є етап фіксації результатів роботи мікрогрупи у виді письмового тексту, побудованого за нормами оформлення програми. Ці тексти стають основою для наступного циклу роботи. Вони забезпечують послідовне нарощування розуміння вимог до професійної діяльності та здатність до соорганізації позицій від-

повідно до конкретних ситуацій, що виникають у професійній практиці. Тексти передаються ведучому для їхнього аналізу і внесення коректив у змістовну частину програми другої і третьої фаз циклу.

Таким чином, кожна фаза є закінченою формою ігрового тренінгу. Така фаза займає в середньому від шести до восьми годин робочого часу залежно від інтенсивності роботи членів груп, рівня їх професійної підготовленості та індивідуально-особистісних якостей. Отже, одна фаза займає один цілий робочий день. В умовах навчального процесу ми змушені робити перерви між фазами (як правило, це один тиждень), хоча можливі варіанти так званого “марафону”, коли всі три фази проходять одна за другою без перерви протягом трьох-чотирьох днів.

Друга і третя фази будуються за такою ж схемою, а кількість потрібних циклів визначається за результативністю роботи. Критеріями закінчення є:

- здатність вільно займати кожную з трьох позицій;
- оволодіння засобами групового прийняття рішень щодо проблемної ситуації;
- оволодіння уміннями будувати програму професійної роботи в складних ситуаціях;
- уміння погоджувати власну позицію з іншими зацікавленими позиціями.

**Висновки.** Запропонована функціональна структура тренінгу є досить гнучкою і відкритою, що дозволяє вносити корективи і зміни у процес відповідно до конкретних умов проведення тренінгових занять. Крім того, вона дозволяє розширювати і видозмінювати асортимент позицій, що є дуже важливим для забезпечення адекватних змін у стратегіях спілкування фахівця з різними категоріями людей.

Показниками сформованості адекватних професійних установок виступають: здатність до актуалізації власної позиції щодо конкретної навчальної ситуації з рефлексивним артикулюванням її головних характеристик, здатність до об'єктивації засобів професійної дії в конкретних ситуаціях та здатність до особистісної і професійної рефлексії щодо цінностей і засобів

власної діяльності. У суб'єктивному плані більш чітко окреслюються перспективи власного професійного розвитку, і саме з цього моменту з'являються психологічні засоби, які дозволяють студенту ставати на шлях саморозвитку, що є достатньою гарантією його майбутньої творчої активності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996 – 544 с.
2. Лушин П.В. Психология личностного изменения. – Кировоград, Полиграфическо-издательский центр ООО “Имэкс ЛТД”, 2002. – 360 с.
3. Мороз Л.І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ. – К.: Вид. ПАЛИВО-ДА А.В., 2005. – 228 с.
4. Потапова В.Д. Гуманітарна орієнтація психолога-фахівця – Донецьк; ТОВ “Юго-Восток, Лтд”, 2001. – 256 с.
5. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки молоді. Науково-методичний посібник – Київ, Тернопіль; Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
6. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача”: Навчально-методичний посібник. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2006. – 240 с.
7. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и развития коллективной мыследеятельности //Щедровицкий Г.П. Избр. труды. – М., 1995. – С. 115 – 142.