

ПСИХОТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ЗА РУБЕЖОМ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ США 60-70-Х ГОДОВ)

ВИЕСТУР РЕНЬГЕ*

В обзоре описаны принципы и методы психологической подготовки учителей, разработанные в США в конце 60-х – начале 70-х годов для преодоления кризиса, возникшего в американской школьной системе. К таким методам, в частности, относится микропреподавание – особая форма активной психологической подготовки учителей. В обзоре подробно рассматривается программа микропреподавания, предложенная Томасом Грегори. Обсуждаются разные варианты психологического «вмешательства» с целью гуманизации школы: терапевтический, бихевиористский, гигиенический, динамический. Как пример последнего, рассматривается психологический тренинг группового развития, разработанный Ричардом и Патрицией Шмук.

Молодежный бунт в конце шестидесятых годов, помимо других проблем тогдашнего американского общества, окончательно раскрыл и глубокий кризис в американской школьной системе (*Silberman, 1970*). Стало ясно, что эта система требует серьезной реорганизации, которая в первую очередь изменила бы психологическую атмосферу, межличностные отношения в школе. Наш обзор посвящен периоду, когда были заложены основные принципы и установки нового подхода к психологической подготовке учителей, которые служили основой разработки новых психотехнических приемов, получивших широкое распространение в последующие десятилетия.

Психология стала составной частью подготовки учителей уже с начала XX столетия. Однако постепенно все более осознавался разрыв между так называемой «академической» психологией и практическими нуждами учителей. Несмотря на обилие курсов, учебников и руководств по педагогической (educational) психологии, в кругах педагогов-практиков все больше укреплялось убеждение, что подобного рода разработки

* *Виестур Реньге* – доктор психологии, зав. кафедрой психологии Латвийского университета.

относительно бесполезны для практической работы учителя. Как отмечает Ф.Кеппел (*Keppel, 1962*), «на тяжеловесном, псевдонаучном языке, занимающем десятки страниц, пытаются объяснить очевидное или «разбавить» истины, которые давным-давно освоены в гуманитарных исследованиях. Несколько страниц Бэкона или Монтеня гораздо ценнее трехтомного психологического трактата. Строить искусство преподавания на основе психологической науки – это все равно что строить дом на песке». Одновременно в обществе усиливалось недовольство традиционной системой образования, возрастал протест против «школярства» («schooling»). Все это определило новые поиски в системе подготовки учителей, в том числе и в области психологии.

К какому идеалу стремится американский учитель? Дон Гамачек (*Hamachek, 1969*) обобщил несколько десятков исследований, посвященных изучению эффективности деятельности учителя, и на этом основании составил обобщенный портрет «хорошего» учителя.

Общая характеристика личности. Гуманен в прямом смысле слова. Обладает чувством юмора, справедлив, честен, скорее демократичен, чем авторитарен. Способен на эмпатию, легко налаживает контакт как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

Поведение в классе. Гибок (проявляет большую жесткость или мягкость в зависимости от требований ситуации). Легко и свободно оперирует преподаваемым материалом, обнаруживая свою компетентность. Умеет задавать вопросы. Устанавливает четкие процедуры проверки знаний учеников, при этом демонстрируя желание помочь ученикам в учебе. Желает и умеет экспериментировать, искать новое. Скорее «неформален», чем официален, в общении с учениками проявляет рефлексивное отношение к ним.

Восприятие самого себя. Характерна положительная самооценка, оптимизм, принятие самого себя.

Восприятие других людей. В основном склонен к положительному восприятию других (учеников, коллег, руководства), считает их стоящими людьми, настроенными в целом дружелюбно. Относится к ученикам как к индивидам, которые достойны веры в них, уважения и высокой оценки.

Проще говоря, хороший учитель – это хороший, знающий человек, к тому же способный к гибкому общению, учитывающему индивидуальные особенности учеников. Общим для всех хороших учителей, по мнению Д.Гамачека, является то, что они рассматривают преподавание (*teaching*) не только как объективное предоставление фактов, но и как субъективный, экзистенциальный процесс ведения учеников к вершинам их творческих возможностей.

Педагоги самых разных ориентаций сегодня едины в том, что главные задачи обучения в школе – научить детей учиться, то есть самостоятельно мыслить, решать проблемы и т.п., и обеспечить их личностный рост (*Maslow, 1979*). В современном стремительно

развивающемся мире невозможно ограничиться простым изложением фактов, передачей определенной информации, так как сегодня трудно предсказать, в каком мире будет жить подрастающее поколение, какие задачи им предстоит решать, какие знания для этого потребуются. Поэтому современному учителю невозможно обойтись без психологической подготовки. Важно только, какое содержание она имеет и какими методами реализуется.

Микропреподавание (microteaching) как метод активной психологической подготовки учителей

Даже критически настроенные по отношению к педагогической психологии учителя признают безусловную ценность приемов психологической подготовки. К таким приемам относится и микропреподавание.

Микропреподавание по сути является вариантом делового психологического тренинга для учителей, построенного на принципах бихевиоризма. Как метод психологической подготовки учителей микропреподавание сформировалось в США в начале шестидесятых годов. Его авторами была группа исследователей Стэнфордского университета под руководством Дуайта Аллена и Кевина Райана (*Alien & Ryan, 1969*).

В целом на создание нового метода ушло менее чем десять лет, и уже в 1968 году микропреподавание использовалось в 53% всех программ подготовки учителей.

Микропреподавание возникло как реакция на недостатки традиционных способов подготовки учителей. Традиционная подготовка включала в себя прослушивание курсов по педагогической психологии, наблюдение за работой более опытных коллег и применение освоенных знаний и навыков в классе. Каждой из этих форм подготовки присущи серьезные недостатки. Теоретические курсы часто оказываются оторванными от реальности, знания на них усваиваются пассивно. Наблюдение за преподаванием другого учителя эффективно, только если наблюдающий уже достаточно опытен, чтобы понимать, на чем следует сосредоточивать свое внимание. К тому же роль наблюдателя – это роль ученика, а не учителя. Используя освоенное на практике, учитель вначале вынужден идти путем проб и ошибок, а это уже «экспериментирование» с реальными учениками со всеми вытекающими отсюда отрицательными последствиями. Микропреподавание должно было стать своеобразной лабораторией, связующим звеном между теоретическими знаниями и практической работой учителя. Так же как летчики, водители и представители других профессий при подготовке обучаются на тренажерах, и учитель должен иметь свой «тренажер» (*Broudy, 1964; Davis & Gregory, 1970*).

Как уже было упомянуто, методологической основой микропреподавания являются бихевиористские и необихевиористские

принципы научения путем оперантного обусловливания (*Skinner*, 1968) и «модификации поведения» (*Bandura*, 1969). Микропреподавание состоит из микроуроков, длящихся 5-10 минут. Каждый микроурок направлен на освоение одного отдельного навыка преподавания. Такими навыками могут быть варьирование способов стимулирования (движения, жесты, паузы, использование разных сенсорных каналов, разных стилей общения и т.п.), создание установки на учебу в начале урока, завершение урока, использование тишины и невербальных средств, положительное подкрепление реакций учеников, задавание вопросов, приведение примеров и т.д. Основное внимание в микроуроке направлено не столько на то, что преподается, сколько на то, как это преподается. Во время микроурока ведется видеозапись, и за процессом следит наблюдатель-супервизор. На уроке присутствует ограниченное количество (обычно 4-8) специально подготовленных учеников, которые сразу после микроурока дают устную или письменную обратную связь – как на их взгляд учитель реализовал конкретный навык. Затем учитель вместе с супервизором просматривают видеозапись микроурока, анализируют оценки учеников и обсуждают возможности совершенствования выполняемого навыка. После обсуждения, которое в среднем длится около получаса, учитель повторяет микроурок, но уже с другими учениками. Затем сравниваются видеозаписи первого и второго микроуроков, оценки учеников и делаются выводы о достигнутом прогрессе. Самому микроуроку обычно предшествует предварительное обучение учителя выполнению ожидаемого навыка. Это обучение проводится с помощью моделирования этого навыка – либо его демонстрирует более опытный учитель, либо показывается соответствующая видеозапись. Такое наблюдение за мастерской работой заметно улучшает формирование конкретного навыка (*Bandura & Walters*, 1963), а собственные ошибки начинают восприниматься как стимул к совершенствованию. По мере усвоения отдельных навыков задания микроуроков постепенно усложняются, может увеличиваться и их продолжительность (до 20 минут). Обучение от отдельных навыков преподавания переходит к освоению стратегий преподавания.

Д.Аллен и К.Райан в микропреподавании на роль учеников приглашали реальных учеников-добровольцев, чаще всего за вознаграждение (несколько долларов в час). Ученики подбирались таким образом, чтобы они напоминали реальный класс (разные уровни успеваемости, разные темпераменты и т.д.). Их возраст зависел от того, преподаватели каких классов участвовали в микропреподавании. По мнению авторов, денежное вознаграждение и конкуренция (тех, кто не выполнял нужные требования, заменяли другими) являлись достаточными стимулами для активного участия и необходимой дисциплины. Перед участием в микроуроке ученики проходили подробный инструктаж, на котором их в основном обучали тому, как давать обратную связь в устном или письменном виде (например, как заполнять специальные бланки

оценки). Другие специалисты (*Gregory, 1972*) считают, что роль учеников могут выполнять и другие учителя. Настоящие ли ученики участвуют в уроках или «имитаторы», зависит от поставленных задач и того, в каких условиях проводится микропреподавание.

Занятия проводятся либо под руководством специального инструктора (вариант Т.Грегори), или супервизора, более опытного учителя (вариант Д.Аллена и К.Райана). В обоих случаях они также осуществляют необходимую аудио- и видеозапись.

В качестве примера микропреподавания рассмотрим вариант, предложенный Томасом Грегори (*Gregory, 1972*). Программа предполагает выполнение девяти заданий, каждому из которых может быть посвящено одно или несколько занятий.

Программа микропреподавания Т.Грегори

Задание 1. Вводное занятие. Цель: составить представление о себе как учителя.

Учитель в течение 6-8 минут ведет преподавание своего предмета, не имея никаких предварительных установок. Это фактически диагностика индивидуального выполнения роли учителя. В последующем анализе основное внимание сосредоточено на чувстве тревоги, осознании ее причин и путях преодоления этой тревоги. Сразу после микроурока учитель заполняет специальный бланк самооценки. В нем требуется описать свои чувства, переживания, заботы (был ли учитель озабочен учениками или же основная забота была о самом себе – «как я преподаю»), что удалось лучше, что хуже, чем ожидалось, почему. Бланки обратной связи заполняют также «ученики» (в программе Т.Грегори, напомним, это чаще всего другие учителя). Давая обратную связь в роли «учеников», учителя одновременно учатся оптимальному оцениванию (должны быть четкие критерия оценок выполнения задачи, оценка должна быть сбалансированной, отмечать как слабые, так и сильные стороны). В результате учитель осознает основные причины своей тревоги (чрезмерное сосредоточение на деталях своего поведения – жестах, движениях, особенностях речи; боязнь изменения своего образа Я; ощущение оценки со стороны) и учится их преодолевать. Учитель часто также осознает, что стиль его преподавания во многом является подражанием его собственным учителям, учившим его в школе.

Задание 2. Цель: создание проблемных ситуаций.

Если первая задача состояла в том, чтобы определить, как учитель учит, то вторая задача требует учить определенным образом. Это освоение навыков, стимулирующих учеников думать и самостоятельно решать проблемы. Как говорит автор, «слишком часто мы преподносим свои детям срезанные цветы, вместо того чтобы научить детей самим выращивать их». Осваиваемая стратегия преподавания требует создания проблемных ситуаций в классе, которые часто имеют игровой характер. Описание игровых ситуаций можно найти в книге Дональда Химана

«Способы преподавания» (Human, 1970). При создании проблемных ситуаций используется концепция «когнитивного диссонанса» Леона Фестингера (Festinger, 1957). Задавая два противоречивых «знания» об одном объекте, учитель вызывает у учеников чувство психологического дискомфорта, которое обладает побудительной силой, стимулируя поиск выхода, решения. После микроурока учитель опять заполняет бланк самоотчета, «ученики» – бланки обратной связи. Эта процедура осуществляется и во всех последующих заданиях. Следует отметить, что бланки строго формализованы и в них заданы четкие критерии оценки реально наблюдаемого поведения (то есть они построены в соответствии с методологическими принципами бихевиоризма).

Задание 3. Цель: освоение способов решения проблемных ситуаций.

Задача учителя на этом микроуроке – обучить учеников движению и проверке гипотез. Используется метод «мозгового штурма» (brainstorming). Для решения совершенно новых, необычных проблемных ситуаций используется вариант «мозгового штурма», при котором требуется выдвинуть любое более или менее подходящее предложение, причем чем быстрее, тем лучше. За минимальное время нужно собрать как можно больше предложений без предварительной внутренней оценки их эффективности. В других проблемных ситуациях нужно найти наиболее обдуманый, аргументированный ответ, здесь уже важнее качество, количество предложений.

Организуя микроуроки подобным образом, учитель стремится научить учеников мыслить наподобие ученых, математиков, историков, художников и т.п.

Задание 4. Цель: рефлексия процессов мышления при решении проблем.

В этом микроуроке определяется то, настолько ученики освоили способы решения проблем, насколько они способны перенести эти способы на новые жизненные ситуации. Выделяются два вида переноса: перенос принципа (алгоритма) решения и перенос способа рассуждения – нахождения нового алгоритма решения.

Если первые задания в большей степени были направлены развитие мышления учеников, то в последующих заданиях основное внимание сосредоточено на развитии личностного взаимодействия между учителем и учениками, на обучении как личностном росте. Важность этих задач особенно остро стала осознаваться после социальных потрясений в США в конце шестидесятых годов – «бунта» молодежи. Одним из самых значительных произведений в педагогической литературе последних десятилетий стала книга Чарлза Силбермана «Кризис в классе» (Silberman, 1970).

Автор подверг резкой критике традиционный подход к обучению, обозначив его как «школярство». Для «школярства» характерно

преподавание как простой процесс передачи информации, научение как сбор этой информации, безличная деловитость в отношениях между учителем и учениками. Вместо этого обучение должно стать путем личностного роста. Учителю следует в большей степени быть фасилитатором (человеком, облегчающим инициативу и личностное взаимодействие учеников), чем собственно инициатором; больше поддерживающим, чем оценивающим; больше интроспективным, чем защищающимся.

Чтобы работать в русле личностного роста, учителю необходимо развивать навыки, которые Т.Грегори обозначил как навыки «аффективного преподавания». Помимо собственно преподавания своего предмета учитель должен уметь работать с эмоциональными проявлениями (и своими, и учеников) как с особым содержанием. По формуле Грегори, эффективный преподаватель – это аффективный преподаватель.

На основе работ психотерапевта Роберта Каркуффа (*Carkuff*, 1969) Т.Грегори выделяет четыре основных навыка аффективного преподавания: эмпатия (понимание чувств учеников); уважение (принятие учеников как конструктивных личностей); искренность (открытое проявление своих чувств учителем); конкретность коммуникации (избегание расплывчатых, обобщенных высказываний, точное описание чувств и переживаний).

Для развития навыков аффективного преподавания Т.Грегори предлагает использовать ролевые игры. «Ученики» заранее получают конкретные задания создать на микроуроке определенную ситуацию, причем учитель не знает, кто именно и какую ситуацию будет создавать. Ситуации подбираются отдельно для начальных, младших, средних и старших классов (то есть участники микропреподавания имитируют поведение учеников соответствующих классов) по каждому из выделенных навыков аффективного преподавания. Приведем несколько примеров из перечня ситуаций, предлагаемых Т.Грегори.

«Ученик с самого начала урока читает какую-то книгу. Оказывается, что он готовится к контрольной работе, которая будет на следующем уроке и которой он очень боится. Он это объясняет учителю» (эмпатия – для средних и старших классов).

«Двое учеников перешептываются между собой и хихикают. Это продолжается до тех пор, пока их не прерывает учитель» (уважение – для средних и старших классов).

«Ученик внезапно прерывает молодую учительницу каким-то вопросом, например, «А вы целуетесь со своим другом?» (искренность – для младших классов).

«Один из учеников на перемене узнал какое-то известие, которое его очень обрадовало. Он еле сдерживает свою радость на уроке и совсем не следит за тем, что говорит и делает учительница» (конкретность коммуникации – для средних и старших классов).

Хотя каждая из ситуаций предназначена для проявления одного определенного навыка со стороны учителя, Т.Грегори отмечает, что такая однозначность носит условный характер и естественно, что учитель будет использовать и другие навыки.

Задание 5. Цель: проявление эмпатии.

Следуя Роберту Каркуффу, Томас Грегори выделяет четыре уровня реализации каждого из навыков аффективного преподавания. Соответственно выделяются следующие уровни эмпатического понимания:

1) учитель игнорирует эмоциональные проявления ученика, вызывая в нем чувства обиды и даже враждебности;

2) учитель реагирует на эмоциональные проявления ученика, но это реакция не на подлинные чувства ученика, а на чувства, которые сам учитель неверно приписывает ученику;

3) учитель реагирует с достаточно точным пониманием чувств ученика, лежащих на поверхности, но не реагирует или интерпретирует неправильно более глубокие чувства ученика;

4) учитель реагирует не на поверхностное проявление чувств ученика, а на его скрытые, глубинные чувства, помогая тем самым ученику осознать, почему он чувствует то, что он чувствует.

В этом и последующих заданиях от учителя требуется реализация соответствующего навыка аффективного преподавания на четвертом или хотя бы на третьем уровне.

Задание 6. Цель: проявление уважения.

Одно из важнейших условий аффективного преподавания – уважение к учащемуся. Стиль преподавания по этому параметру может меняться от явного неуважения к искреннему признанию уникальности и ценности ученика.

1) Учитель проявляет явное неуважение (или отрицательное отношение) к ученику, он демонстрирует, что чувства и переживания учеников недостойны его внимания и что он считает учеников неспособными к конструктивной деятельности;

2) учитель показывает, что он в известной мере считается с учениками, но в то же время явно проявляет сомнения в их способности к конструктивной деятельности;

3) учитель проявляет уважение и заботу об учениках;

4) реакции учителя дают возможность ученику чувствовать себя более свободно, чувствовать себя самим собой, осознать свою ценность как индивидуальности.

Задание 7. Цель: проявление искренности.

Для выполнения этого задания учитель должен быть способен выйти за рамки своей учительской роли и раскрыть свою человечность. Герберт Гринберг (*Greenberg*, 1969) считает, что существуют четыре мифа, которые препятствуют искреннему проявлению чувств со стороны

учителя. Это миф о спокойствии (учитель в любой ситуации должен вести себя спокойно, уравновешенно), миф о сдержанности (учитель всегда должен быть сдержан, должен держать дистанцию), миф о любви ко всем ученикам (учитель должен проявлять одинаково ровное отношение ко всем ученикам в классе), миф о необходимости скрывания чувств (учитель должен скрывать свои истинные чувства от учеников). При аффективном преподавании учитель должен отказаться от этих мифов. Для этого он должен быть честен, во-первых, с самим собой, а во-вторых, со своими учениками. Однако, как отмечает Т.Грегори, это не означает, что учитель получил лицензию на проявление враждебности к ученикам.

Исходя из схемы Р.Каркуффа, искренность может быть проявлена «на четырех соответствующих уровнях:

1) защитная установка (defensiveness) в отношениях с учениками, высказывания не соответствуют чувствам, которые испытывает учитель, или же искренность проявляется только в осуждении учеников;

2) вербализация лишь частично отражает подлинные чувства учителя, он искренен только в выражении своей неприязни или осуждения;

3) учитель раскрывает свои чувства на невербальном уровне (мимикой, жестами, интонацией, паузами), но не подтверждает их словесными высказываниями;

4) учитель дает искреннюю реакцию как на вербальном, так и невербальном уровне, как положительную, так и отрицательную, причем последняя не носит деструктивного характера.

Задание 8. Цель: достичь конкретности в общении.

Чем теснее взаимоотношения, тем менее уклончивым, расплывчатым становится язык общения. Вот четыре уровня конкретности общения:

1) учитель произносит общие слова, совершенно не касаясь личных переживаний ученика;

2) личные переживания ученика обсуждаются общими словами;

3) разговор с учеником частично становится конкретным;

4) разговор идет о конкретных чувствах и личных переживаниях ученика.

Задание 9. Заключительное занятие. Цель: составить новое представление о себе как учителе.

Последний микроурок – более продолжительный (не менее 15 минут). Учителю не обязательно демонстрировать все освоенные навыки, ему просто нужно постараться быть таким учителем, каким он хотел бы быть.

В заключительном обсуждении последний микроурок сравнивается с первым, анализируются произошедшие изменения, намечаются перспективы дальнейшего совершенствования.

В настоящее время распространены следующие варианты микропреподавания.

Школьный вариант. Практикуется при повышении квалификации учителей прямо на их рабочем месте (in-service training). В США для такой подготовки отводится пять рабочих дней в году (когда школа не работает, а занимаются сами учителя). В этом варианте учитель работает с реальными учениками-добровольцами под наблюдением инструктора-супервизора. Повторный микроурок (re-teaching) проводится с другой группой учеников. Этот вариант имеет ряд преимуществ: занимает немного времени (один микроурок с обсуждением и повтором – не больше часа), сразу обеспечивается обратная связь, работа с реальными учениками (часто из своего же класса) приближает учебу к реальным условиям. С другой стороны, отмечается, что это довольно дорогостоящее мероприятие, учитывая оплату работы инструктора и учеников.

Институтский вариант (pre-service training). Микропреподавание включается в программу обучения студентов – будущих педагогов. Тем самым оно оказывается эффективным средством увязывания теоретических курсов с учительской практикой. Микропреподавание можно использовать на разных этапах подготовки студентов. На первом курсе микроурок позволяет студенту составить представление о себе как о потенциальном учителе и тем самым помочь ему более четко определить личные цели дальнейшего обучения. Используя микропреподавание в курсе педагогической психологии, основное внимание фиксируется на проблемном обучении и разных аспектах человеческих отношений.

Микроуроки проводятся не реже единого раза в неделю. Студенческая группа делится на небольшие подгруппы, которые работают параллельно. Студенты попеременно играют роли учителей и учеников. Инструктор выполняет консультативную работу, стараясь следить за работой всех групп (с частичным наблюдением). Видеозаписи микроуроков студенты могут просматривать в течение недели и готовиться к следующему микроуроку. Минусом подобной практики является недостаточная обратная связь от инструктора-супервизора и условность (меньшая реалистичность) микроурока по сравнению с первым вариантом. К достоинствам носится возможность одновременного включения в работу значительного количества студентов, они имеют больше времени для подготовки к следующему микроуроку. Студенты получают возможность анализировать общий для всех них опыт, и в целом это способствует сплочению студенческих групп и улучшает учебную атмосферу.

Вариант практики. Микропреподавание проводится дополнительно к основным курсам подготовки студентов во время их школьной практики. Объединяет в себе черты первого и второго варианта. Опыт показывает, что микропреподавание является как эффективным способом обучения студентов – будущих учителей, так и хорошим средством подготовки даже опытных учителей к использованию новых методов обучения.

Психотехническая подготовка учителей в контексте общей гуманизации школы

Как уже отмечалось, в последние десятилетия актуальными стали идеи о необходимости гуманизации школы. Гуманизация школы означает, что школа становится местом открытого человеческого общения, ее психологический климат способствует личностному росту учеников, учителей, администрации, обслуживающего персонала, родителей (*Schmuck & Schmuck, 1974; Patterson, 1973; Rogers, 1969*). Существенную роль в гуманизации школы играет психология. Ричард и Патриция Шмук (*Schmuck & Schmuck, 1974*) выделяют четыре типа психологического «вмешательства» с целью гуманизации школы.

Терапевтический подход возник раньше других (*Bettelheim, 1949; Pearson, 1954*). Психотерапевты (в основном психоаналитической ориентации) работают с так называемыми трудными детьми и с учениками, имеющими проблемы. Терапевтическая работа приводит к значительным результатам – ребенок в той или иной степени освобождается от своих затруднений, разрабатываются индивидуальные рекомендации по его обучению, реализация которых позволяет детям максимально использовать свои возможности в школе. Забота об этих детях сама по себе свидетельствует о гуманистическом отношении к ученикам. Однако, несмотря на эти положительные эффекты, терапевтический подход в целом не только не способствует гуманизации школы, но даже существенно препятствует этому процессу. Ученики с проблемами получают диагностическое «клеймо»: «задержки в психическом развитии», «эмоциональные расстройства» и т.п. Учителя начинают относиться к этим ученикам не как к целостным личностям, а как объектам, представляющим определенную диагностическую категорию. Учителя избегают работы с этими учениками и стараются направить их к соответствующим специалистам-терапевтам. Р.Шмук и П.Шмук считают, что диагностическое «клеймо» служит своеобразным оправданием неспособности и неумения учителя работать с учениками. Терапевтический подход фактически изолирует часть учеников от других, усиливает «субъектно-объектное» отношение к ним, концентрируя внимание на индивидуальных интрапсихических факторах, совершенно игнорирует факторы среды.

Бихевиористический подход (*Fargo, Behrns & Nolen, 1970; Meacham & Wiesen, 1970*). Начиная с середины пятидесятых годов и до сих пор этот подход занимает важное место в школьной жизни. Основной вклад этого подхода – разработка новых технологий обучения, например, программированного обучения (*Skinner, 1968*), «модификации поведения» (*Bandura, 1969*). Они позволили ученикам лучше развивать и использовать свои способности. Эффективность этих технологий в обучении сегодня практически никем не оспаривается. Однако сами по себе эти

эффективные технологии могут использоваться для достижения совершенно различных целей. В традиционной школьной системе применение этих технологий приводит к укреплению существующей авторитарной структуры отношений. Учитель выступает в качестве инструктора, ученики – в роли пассивных исполнителей. Увеличивается дистанция между учителем и учениками, обезличиваются взаимоотношения.

Гигиенический подход (*Jagoda, 1958; Newman, 1967; Redl & Wattenberg, 1951; Weidman, 1963*). Цель этого подхода – обеспечить психическое здоровье в школе, а главный способ работы – консультирование учителей. Гигиенический подход не представляет какую-то конкретную психологическую школу или направление в психотерапии. Он объединяет представителей разных профессий: социальных психиатров, клинических психологов, социальных работников, педагогов и др. – и базируется на самых разных психологических и психотерапевтических концепциях, то есть по сути своей эклектичен. Общее для всех специалистов, работающих в рамках гигиенического подхода, – профилактическая работа, внимание сосредоточено не столько на отклонениях, сколько на психическом здоровье. Они стараются увеличить степень понимания учителем психологии своих учеников, показать, как социальная среда может способствовать или препятствовать психическому развитию учеников. Консультанты помогают учителю создавать здоровый учебный климат в классе, используя элементы «терапии средой» (*milieu therapy*). Центральной фигурой гигиенического подхода является учитель, так как именно он больше всего времени проводит с учениками, оказывает наибольшее влияние на них. Консультанты стараются изменить обычную установку учителя видеть в преподавании своего предмета главную и чуть ли не единственную задачу и обратить его внимание на психологическое состояние учеников во время преподавания. Взаимодействие консультанта и учителя построено на принципах сотрудничества. Консультант – это коллега в совместном решении проблем, а не элитарный эксперт, как при терапевтическом подходе.

Мэри Джехода (*Jahoda, 1958*) выделяет шесть аспектов психического здоровья: 1) положительное отношение к себе; 2) оптимальное развитие, рост и самоактуализация личности; 3) психическая интеграция; 4) личная автономия; 5) реалистическое восприятие окружения; 6) умение адекватно воздействовать на окружение.

Консультант стремится обеспечить психическое здоровье учеников через укрепление психического здоровья учителя. Важное место в этой работе занимает обучение учителей разным методам личной психотехники: аутогенной тренировке, медитации, элементам аутопсихоанализа, гештальттерапевтическому методу «сознавания» и др.

Подобного рода консультационная работа является важным шагом на пути гуманизации школы, способствует личностному росту учителей и их

учеников. Однако эффективность этого подхода имеет серьезные ограничения. Во-первых, опыт показывает, что сам по себе личностный рост учителя, понимание им принципов психического здоровья далеко не всегда приводят к положительным изменениям в его поведении. Неформальное общение с коллегами, требования школьной администрации часто оказывают на учителя большее влияние, чем кратковременные, эпизодические консультации, и довольно быстро учитель возвращается в «исходное состояние», соответствующее «жизненной реальности». Во-вторых, при консультировании основное внимание сосредоточивается на индивидуальном взаимодействии учителя с одним-двумя учениками, а не с классом как группой в целом.

Динамический подход (Rogers, 1970; Brown, 1971; Schmuck & Schmuck, 1971; Bradford, Gibb & Benne, 1964; Luft, 1970; Solomon & Berzon, 1972). Этот подход стремится преодолеть недостатки гигиенического подхода, сосредоточивая внимание на группе в целом, а не на отдельных индивидах как участниках группы. Метод группового тренинга стал использоваться в школах США уже с середины пятидесятых годов. Тренинговые группы проводятся для учеников, учителей и всего школьного персонала. Группы психологического тренинга одного типа имеют терапевтическую направленность и ориентированы на помощь индивидам с личными проблемами. В связи с этим Ричард и Патриция Шмук считают, что «группы встреч» (encounter groups – Rogers, 1970) в большей степени относятся к предыдущему подходу, несмотря на групповой характер работы. К динамическому подходу Р.Шмук и П.Шмук относят тренинговые группы, сосредоточенные на процессах групповой динамики: тренинг личностного роста и тренинг групповых процессов¹.

Исследования показывают, что четырехнедельный тренинговый цикл (тренинг сензитивности, когнитивное понимание, практика в классе, разыгрывание ролей) дает гораздо больший эффект, чем консультационная работа в группах раз в неделю в течение четырех месяцев (Brown, 1971).

Динамический подход также направлен на преодоление недостатков традиционной подготовки учителей. Как отмечают Р.Шмук и П.Шмук, «студентов учат, что демократия хороша и необходима, в то же время в процессе учебы они практически не сталкиваются с какой-либо демократией». Их учат ценить инициативу и самоопределение в учебниках, и в то же самое время самим студентам предоставляется мало возможностей проявить собственную инициативу» (Schmuck & Schmuck, 1974, p.144). В правительственном исследовании в США в 1972 году описано более пятидесяти инноваций в американских школах за последнее десятилетие (Smith, Peck & Weber, 1972), но в этих описаниях в

¹ Подробнее о разновидностях тренинговых групп см. книгу Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990.

качестве объекта изменения ни разу не упоминаются взаимоотношения между людьми в школе.

Для того чтобы реализовать гуманистические идеи, представления, ценности в своей работе, учитель должен обладать определенными практическими навыками. Альтернативой традиционной подготовке учителей являются лаборатории микропреподавания, новые университетские программы с гуманистической ориентацией и тренинговые группы. Использованию тренинговых групп для подготовки учителей посвящено множество работ американских авторов (*Brown, 1971; Chesler & Foy, 1966; Gorman, 1969; Lewis & Streitfeld, 1970; Miles, 1959; Schmuck, Chesler & Lippit, 1966*). Однако не всякая групповая работа обладает высокой эффективностью. Основная сложность, с которой сталкивается психологический тренинг для учителей, – это сложность переноса освоенных установок и навыков на реальные жизненные ситуации. Для повышения эффективности тренинга следует соблюдать ряд условий (*Schmuck & Schmuck, 1971*):

- процедуры тренинга, с одной стороны, должны содержать компонент личностного роста, а с другой – должны быть связаны с поведением участников в их профессиональной роли;

- участники тренинга должны отдавать себе отчет в ограниченности своих возможностей в плане изменений (например, учитель может изменить психологическую атмосферу в своем классе, но не может изменить всю психологическую культуру отношений в школе);

- участникам тренинга необходима дальнейшая поддержка коллег вне тренинга, положительный диалог с ними.

Р.Шмук и П.Шмук (*Schmuck & Schmuck, 1974*) разработали вариант тренинга для учителей (а также и для учеников), в котором постарались соблюдать указанные условия.

Психологический тренинг развития групп

Главная задача тренинга – обучить учителя работе с группой, с тем чтобы в дальнейшем он мог сам использовать психологический тренинг для гуманизации психологического климата в классе.

Совершенствование навыков вербальной коммуникации.

Основная задача на начальном этапе тренинга – сделать коммуникацию между членами группы более ясной. Это увеличивает групповую сплоченность, сотрудничество в процессе принятия решений, улучшает межличностное восприятие.

Работа над навыками вербальной коммуникации ведется непрерывно, в течение всего тренингового цикла. Сначала они выделяются отдельными упражнениями, затем используются при разыгрывании ролевых ситуаций и, наконец, применяются в процессе общения в реальной групповой обстановке (в последнем случае за этим следит супервизор).

а) Парафразирование

Высказывание другого повторяется своими словами. Тем самым партнер по общению проявляет уважение к мыслям другого и показывает свое желание их правильно понять. Реакции типа «Как я понял, вы сказали...» выполняют двоякую функцию: во-первых, позволяют убедиться, что сообщение партнера было верно воспринято, и, во-вторых, позволяют показать ему, что он был правильно понят.

Работа с этим навыком начинается уже на первой групповой встрече: один участник делится своими впечатлениями от нахождения в группе, другой его парафразирует. Это способствует созданию атмосферы взаимного приятия.

б) Описание поведения

Навык выражается в точном описании поведения другого человека, без попыток его интерпретации или приписывания ему каких-то мотивов. Пример упражнения: описывается то поведение, которое помогло другому участнику включиться в групповую работу.

в) Описание собственных чувств

Этот навык в вербальной коммуникации вызывает наибольшие затруднения, так как чувства чаще всего передаются косвенным образом, через невербальное поведение. Вербализация собственных чувств делает человека менее защищенным и поэтому требует взаимного доверия. В качестве первого упражнения используется описание чувств, возникших при первой групповой встрече.

г) Описание чувств другого

Необходимо описать свое впечатление о внутреннем состоянии другого (его чувства, переживания и т.д.), при этом описание должно избегать оценок, особенно осуждения, неодобрения. Верное описание чувств другим побуждает человека к более открытому выражению своих чувств.

д) Обратная связь

Для передачи обратной связи партнеру по общению используются все четыре вышеупомянутых навыка. Важно, чтобы обратная связь не превращалась в средство разрядки для человека, дающего ее, а была бы поддержкой, помощью для другого. Она должна быть конкретной, конструктивной, дать возможность партнеру осознать последствия своего поведения. Пример упражнения: руководитель группы пишет несколько вопросов о своем поведении и просит кого-то из членов группы ответить на них.

Стадии группового развития

1-я стадия. Формирование чувства включенности в группу

На этой стадии первоочередное значение имеет не вербальное поведение (высказывания), а невербальная коммуникация. Важно, чтобы вербальное поведение соответствовало невербальному. Руководитель группы в этом отношении служит эталоном для других; подражая ему, остальные члены группы избавляются от первоначального чувства

тревоги. На этой стадии каждый участник группы невольно задает себе такие вопросы, как «Примут ли они меня?», «Понравлюсь ли я им?», «Могу ли я быть ближе к ним?» и т.п. Если эти вопросы так и остаются без ответа, участники держатся на дистанции друг от друга, взаимосвязь отсутствует, все общение идет только через руководителя группы. В известной степени эта тренинговая ситуация имитирует первую встречу учителя со своим классом (Kohl, 1969).

Упражнения, которые используются на этом тренинговом цикле, заимствованы из работ известного американского социального психолога Уильяма Шутца (Schutz, 1966):

К какой группе я принадлежу?

Тренинговая группа случайным образом делится на несколько подгрупп, причем в каждой подгруппе должно быть не более четырех человек. Если их больше, кто-то должен перейти в другую подгруппу. Обсуждаются впечатления от включения в «свою» группу или вынужденного ухода из группы.

Какой способ коммуникации лучше?

Группа делится на пары, партнеры в каждой паре садятся спиной друг к другу (исключается невербальная коммуникация). Они должны задавать вопросы, стараясь как можно больше узнать о другом человеке. Затем та же пара поворачивается друг к другу лицом и общается невербально. После этого они закрывают глаза и общаются путем прикосновений. После выполнения упражнений обсуждается, какой способ коммуникации был наиболее продуктивным.

Тактильная коммуникация

Сначала каждый член группы трогает, ощупывает сам себя. Затем группа разделяется на пары, и люди в парах трогают друг друга. После этого каждый участник группы в свободной форме рисует «чувственный портрет» себя и другого.

Интервьюирование

Группа делится на пары, каждый человек в паре старается как можно лучше узнать партнера, задавая ему вопросы. После этого группа обсуждает, какие вопросы в подобных ситуациях лучше задавать.

Прояснение групповой атмосферы («clearing the air»)

Выясняются возможные напряжения в межличностных отношениях и их причины. Обсуждение происходит по определенной схеме; выясняются следующие вопросы: что вам сегодня в группе понравилось, а что нет? Что вам показалось скучным или утомительным сегодня? На каких проблемах нам следует сосредоточиться в дальнейшем? (На этот вопрос можно попытаться получить ответы путем небольшого «мозгового штурма»).

Определение уровня включенности в группу

Участники тренинга обсуждают свое отношение к группе, делятся мыслями и переживаниями. Можно попросить их изложить свои впечатления анонимно в письменном виде, а затем обобщить эти ответы.

2-я стадия. Формирование взаимодействия и сотрудничества в процессе принятия решений

На этой стадии руководитель тренинга должен стараться отойти от доминирующей роли в группе, ибо авторитарная позиция позволяет сохранять формальную власть и обеспечить порядок в группе, но увеличивает дистанцию между тренером и остальными участниками группы. Этот тренинговый цикл частично имитирует определение учителем своей позиции в классе. На этой стадии важно создавать установки и нормы группового поведения, направленные на взаимодействие и сотрудничество. Для этого проводится целый ряд упражнений.

Руководящий совет

Создается руководящий совет, членов которого выдвигает сама группа (время от времени они меняются), и члены совета вместе с тренером решают возникшие проблемы и предлагают группе те или иные инновации.

Зеркало

Участники в парах должны имитировать зеркало: один двигает руками, другой старается в точности повторить эти движения, роли меняются. После этого обсуждается, что было легче – быть ведущим или ведомым.

Живая социометрия

Один из участников расставляет остальных в ряд по степени их влияния в группе. Обсуждаются критерии оценки влияния.

Модель группы

Из игрушечных кубиков строится модель структуры взаимовлияний в группе – реальная и идеальная.

Право на высказывание

Устанавливается правило, что перед тем, как говорить самому, обязательно нужно перефразировать высказывание предыдущего. Тем самым каждый имеет шанс быть выслушанным. Каждому участнику выдается определенное количество жетонов, и, участвуя в групповой дискуссии, он должен расплачиваться одним жетоном за каждое свое высказывание. Тем самым всем участникам группы обеспечиваются одинаковые возможности высказаться.

Групповое решение

Для увеличения степени индивидуального участия в групповой работе каждого, группа делится на небольшие подгруппы, которые самостоятельно решают проблему, общую для всех подгрупп. Затем каждая подгруппа выдвигает своего представителя для окончательного совместного решения проблемы.

Аквариум

Используется в больших группах. Группа образует два круга; сидящие во внутреннем круге участвуют в дискуссии, сидящие во внешнем круге – наблюдают. Во внутреннем круге имеется несколько пустых стульев для тех, кто пожелает подключиться к дискуссии.

Уточнение групповых норм

Выясняется, какие нормы в качестве «правил игры» установились в группе. Нормой считается не какой-то общий идеал, а то, что ожидается в группе, то, что воспринимается как естественное. Например, если прерывание другого никак не осуждается, значит, это стало групповой нормой. Обсуждается то, насколько группа удовлетворена установившимися нормами.

Заключительная дискуссия

В заключение этого цикла участники делятся своими соображениями по поводу своего собственного влияния в группе, оценивают степень удовлетворенности этим влиянием.

3-я стадия. Совершенствование способов достижения учебных целей

Эта стадия является периодом продуктивной совместной работы над конкретными целями, которые выдвигаются на совместном групповом обсуждении. На этом тренинговом цикле широко используется метод «микропреподавания». Если в группе участвуют и ученики, они также могут быть привлечены к процессу преподавания (осваивание психологической позиции учителя способствует улучшению взаимопонимания между учениками и учителем). Большое внимание уделяется процессу совместного решения проблем, также с привлечением учеников. Помимо улучшения освоения учебного материала, одновременно идет работа над личностным ростом учителя и учеников.

4-я стадия. Дальнейшее укрепление учебной группы

На заключительной стадии тренингового цикла формируется установка на дальнейший личностный рост, расширение своей компетенции и круга интересов, совершенствование навыков. Участники группы становятся готовыми к «самообновлению». Широко используются упражнения, направленные на углубление своего самосознания. С помощью других каждый участник группы заполняет матрицу своего самосознания («окно Джохари» («Johary window») – «знания обо мне, известные и мне, и другим; знания обо мне, известные мне, но неизвестные другим; то во мне, чего пока не знаем ни я, ни другие (на уровне предположений)»). Группа совместно старается определить ресурсы – сильные стороны каждого участника и группы в целом.

Конечной целью психологического тренинга развития группы Р.Шмук и П.Шмук, в соответствии с экзистенциальной концепцией Мартина Бубера (*Buber*, 1958), считают преобразование отношения «Я – Это» («I – It») в отношение «Я – Ты» («I – Thou»), характерное для

личного общения. Человек должен учиться быть «человечным», и это возможно в подобных тренинговых группах, где люди общаются между собой честно и открыто.

Несмотря на то, что динамический подход к гуманизации школы обладает целым рядом преимуществ по сравнению с другими подходами (вовлечение всех участников группы, акцент на динамику взаимоотношений, личностный рост в группе), он тем не менее обладает серьезными недостатками. Учитель, прошедший подобный тренинг, может стать в школе «белой вороной». Изменения в одном классе не означают изменений в школе в целом. Флойд Робинсон (*Robinson, 1969*) отмечает, что в подобных группах учителя часто подталкивают к тому, чтобы он принимал самостоятельные решения в вопросах, не входящих в его компетенцию (например, изменение программы обучения, изменение административных порядков в школе и т.п.). В результате либо эффект тренинга довольно быстро сводится на нет окружающей школьной атмосферой и учитель возвращается к привычным стереотипам поведения, либо он оказывается вынужден, часто со скандалом, покинуть школу.

Психотехническая подготовка учителей в настоящее время включена во множество инновационных программ, направленных на гуманизацию школы (*Foster, 1971*;

Minuchin et al., 1969; Schmuck & Miles, 1971). Они исходят из того, что изменения в отдельно взятой подсистеме не будут эффективными, если не меняется система в целом. Следовательно, в процесс реформирования и гуманизации школы должны быть вовлечены все: учителя, администрация, инспектора по образованию, консультанты, ученики, родители. Они совместно должны определять цели, которые хотят достичь в процессе гуманизации школы, и средства их достижения. Определяющим фактором является создание такого социального климата в школе, для которого характерны забота, доверие, эмоциональная теплота, открытость, неформальные отношения и взаимная близость. Для этого должны быть изменены основные принципы управления школой. В традиционной школе они соответствуют теории «Х» по классификации Дугласа Мак-Грегора (*McGregor, 1960*): люди рассматриваются как ленивые по своей природе, их нужно заставлять работать под угрозой наказания, они стремятся избегать ответственности, не способны к самостоятельным решениям. В гуманизированной школе принципы управления должны соответствовать теории «Y», согласно которой люди склонны к инициативе и творчеству, готовы брать на себя ответственность, способны к самостоятельным конструктивным решениям и действиям. Изменения в школе должны охватывать основные нормы и цели, роли и их функции, систему коммуникаций, структуру власти и влияния.

В настоящее время психотехническая подготовка учителей широко распространена, помимо США, в Канаде и многих странах Европы.

Сохраняя установки, заложенные в 60-70-х годах, методы этой подготовки стали более разнообразными, они широко используют идеи и методические достижения современной психотерапии, в частности гештальттерапии, различных видов групповой терапии, аналитической психологии К.Г. Юнга и т.д. Однако это уже темы для других обзоров.

ЛИТЕРАТУРА

- Allen D., Ryan K. Microteaching. – Reading: Addison-Wesley, 1969.*
- Bandura A. Principles of Behavior Modification. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.*
- Bandura A., Walters R. Social Learning Through Imitation. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.*
- Bettelheim B. Love is not Enough. – New York: The Free Press, 1949.*
- Bradford L., Gibb J. & Benne K. T-Group Theory and Laboratory Method. – New York: Wiley, 1964.*
- Broudy H.S. Laboratory, Clinical and Internship Experience in the Professional Preparation of Teachers // Ideas Educational, 1964. – № 2. – P.5-13.*
- Brown G. Human Teaching for Human Learning: An Introduction to Confluent Education. – New York: Viking Press, 1971.*
- Buber M. I and Thou. – New York: Charles Scribner' Sons, 1958.*
- Carkuff R.R. Helping and Human Relations: A Primer for Lay and Professional Helpers. Vol. 1,2. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.*
- Chester M. & Foy R. Role-playing Methods in the Classroom. – Chicago: Science Research Associates, 1966.*
- Davis O.M & Gregory T.B. Laboratory Components in Teacher Education // Peabody Journal of Education, 1970. – № 47. – P.202-207.*
- Fargo G., Behrns Ch. & Nolen P. Behavior Modification in the Classroom. – Belmont, Ca.: Wadsworth Publish. Co., 1970.*
- Festinger L. Introduction to the Theory of Cognitive Dissonance. – Stanford, Ca.: Stanford University Press, 1957.*
- Gorman A.E. Teachers and Learners: The Interactive Process of Education. – Boston: Allyn & Bacon, 1969.*
- Greenberg H.M. Teaching with Feeling: Comparison and Self-Awareness in the Classroom Today. – New York: McMillan, 1969.*
- Gregory T.B. Encounters with Teaching. A Microteaching Manual. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Inc., 1972.*
- Hamachek D.E. What Research Tells Us About the Characteristics of «Good» and «Bad» Teachers // Human Dynamics in Psychology and Education. Selected Readings. Ed, by D.E.Hamachek. – Boston: Allyn & Bacon, 1969. – P.187-203.*
- Hyman R.T. Ways of Teaching. – Philadelphia: Lippincott, 1970.*
- Jahoda M. Current Concepts of Positive Mental Health. – New York: Basic Books, 1958.*
- Keppel F. Education of Teachers // Talks on American Education. – New York: Teachers College Press, 1962. – P.83-94.*

- Kohl H. *The Open Classroom: A Practical Guide to a New Way of Teaching.* – New York: A New York Review Book, 1969.
- Luft J. *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics.* – Palo Alto, Ca.: National Press Book, 1970.
- Maslow A. *Humanistic Education // The Journal of Humanistic Psychology*, 1979. – Vol.19, № 3. – P.13-26.
- McGregor D. *The Human Side of Enterprise.* – New York: McGraw-Hill, 1960.
- Meachem N. & Wiesen A.E. *Changing Classroom Behavior: A Manual for Precision Teaching.* – Scranton, Pa: International Textbook Co., 1970.
- Miles M. *Learning to Work in Groups: A Program Guide for Educational Leaders.* – New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1959.
- Newman R. *Psychological Consultations in the Schools.* – New York: Back Books, 1967.
- Patterson C.H. *Humanistic Education.* – New York: Prentice Hall, 1973.
- Pearson G. *Psychoanalysis and the Education of the Child.* – New York: Norton Book, 1954.
- Redl F. & Wallenberg W. *Mental Hygiene in Teaching.* – New York: Harcourt, Brace and World, 1951.
- Rogers C. *Freedom to Learn.* – Columbus, O.: Ch. E. Merrill, 1969.
- Rogers C. *Carl Rogers on Encounter Groups.* – New York: Harper & Row, 1970.
- Robinson F.G. *A None-too-friendly Look at the Contribution of Educational Psychology to Teacher Training // Psychology in Teacher Preparation / Ed. by J.Herbert & D.P.Ausubel.* – Toronto: OISE Press, 1969.
- Schmuck R., Chester M. & Lippit R. *Problem Solving to Improve Classroom Learning.* – Chicago: Science Research Associates, 1966.
- Schmuck R. & Schmuck P. *Group Process in the Classroom.* – Dubuque, Iowa: C.Brown, 1971.
- Schmuck R. & Schmuck P. *A Humanistic Psychology of Education. Making the School Everybody's House.* – Palo Alto, Ca.: National Press Book, 1974.
- Schutz W. *The Interpersonal Underworld.* – Palo Alto, Ca.: Science and Behavior Books, 1966.
- Silberman C.E. *Crisis in the Classroom.* – New York: Random House, 1970.
- Skinner B.F. *The Technology of Teaching.* – New York Appleton-Century-Crofts, 1968.
- Smith M., Peck R. & Weber G. *A Consumer's Guide to Educational Innovation.* – Washington, D.C.: Council for Better Education, 1972.
- Solomon L. & Berzon B. *New Perspectives on Encounter Groups.* – San Francisco: Jossey-Bass, 1972.