

Лекция 5: Групповая и индивидуальная формы психологического консультирования

ЦЕЛИ:

1. *Обучающая* – закрепление основных понятий темы, выработка умений и навыков по решению практических задач и анализу проблемных ситуаций, связанных с этой темой.

2. *Развивающая* – развитие у студентов представлений о групповой и индивидуальной формах психологического консультирования.

3. *Воспитательная* – воспитывать внимательность, сосредоточенность, умение слушать, терпимость по отношению к себе и к другим.

ПЛАН:

1. Стадии развития в психологической тренинговой группе. Феномен лабилизации.
2. Преимущества и ограничения групповой формы консультирования в сравнении с индивидуальной. Факторы психологической поддержки в группе.
3. Групповая и индивидуальная психопрофилактика нарушений психологического здоровья.
4. Разработка программ групповых развивающих занятий для младших школьников.
5. Разработка развивающих личностно-ориентированных программ, упражнений и игр для подростков.

1. Стадии развития в психологической тренинговой группе. Феномен лабилизации.

Основные стадии развития группы (по Большакову):

1. Знакомство участников друг с другом и тренером.
2. Стадия агрессии (фрустрационная – больше подходит по смыслу).
3. Стадия устойчивой работоспособности.
4. Стадия распада группы.

Первая и вторая стадии – подготовительные, третья стадия – главная.

Не обязательно, что будет точно выполнена последовательность и интервалы, но группа согласно психологическим механизмам пройдет эти все стадии.

Стадия знакомства:

Включает: 1) обмен приветствиями, 2) обмен краткой информацией о себе.

Характеристики:

- участники предстают друг перед другом не раскрытыми;
- проявляются те особенности индивида, которые являются следствиями его предыдущего социального опыта;
- участников объединяет общие цель и задачи.

Стадия фрустрационная:

Характеристики стадий:

- происходит формирование структуры группы – каждому участнику группы присваивается своя роль;
- создаются правила деятельности;
- группа готовится к решению своих задач.

Стадия начинается с выявления претензий участниками группы на какую-либо социальную роль. Чаще это заявление на лидера (громкий голос, размашистые жесты, подчеркивание своего опыта в решении задач). Все члены группы проявляют себя каким-либо образом. Таким образом, каждый член группы делает заявку на определенную роль. Может быть, два или три лидера, несколько экспертов и т.д. Распределение ролей может вызывать борьбу (психологическую), что и обуславливает обозначение стадии как агрессии, но лучше фрустрационная. Постепенно идет структурирование группы по ролям, с учетом соответственного желания участника. Группа формирует свою структуру, идет распределение ролей: лидера, эксперта, оппозиционера и т.д.

Стадия устойчивой работоспособности.

Основные социальные ниши заполнены. Участники группы не чувствуют необходимости работать на свой авторитет, на повышение своего статуса с точки зрения, оценивания престижности той или иной роли. Группа вступает в стадию устойчивой работоспособности.

Стадия распада группы.

Логическое завершение тренинга. Но иногда стадия распада может быть преждевременной, что обусловлено следующими причинами:

1. Решение в ходе занятий всех вопросов, интересующих группу.
2. Уверенность большего числа участников группы, что больше занятия ничего не дадут.
3. Физический уход из группы лидеров.
4. Конфликт тренера с группой перешедший в деструктивную фазу.

Ухтомский выделяет следующие стадии развития группы.

I стадия – номинальной организации.

Группа представляет собой некий конгломерат, объединяет участников только общая цель, есть высокая мотивация к работе в группе. Мотивом работы в группе является её полезность для каждого участника, и это является главным для данной стадии двигателем группы. На этой стадии важно создать и развить условия для достижения общих целей.

II стадия – дифференциация структуры и установление контактов.

На этой стадии начинается непосредственно содержательная работа в группе. При этом каждый член группы может увидеть как положительные, так и отрицательные черты других. А так же возможна демонстрация своих отрицательных сторон, что приводит к собственной уязвимости. Данные процессы ведут к дифференциации ролей в группе. Появляются говорливые и молчаливые, инициативные и пассивные, открытые и замкнутые, проявляются статусные различия. То есть, идет формирование групповой структуры. Складывается определенная иерархия. Появление иерархических отношений указывают на то, что структура группы сложилась. Это скелет группового организма, а мускулы – это те личные влияния участников, которые они осуществляют друг на друга. Важно, чтобы иерархия не застыла, была гибкой. Если иерархия законсервируется, то эффект тренинга будет минимальный. Сделать гибкой иерархию очень трудно, некоторые участники будут стремиться к постоянному доминированию, подчинению себе всей группы. Тренеру нужно быть чутким, чтобы управлять процессами лидерства с первых занятий.

III стадия – стадия высшей сплоченности.

На данной стадии группа наиболее работоспособна, идет основная, содержательная работа в тренинге, сочетается в отношениях между участниками теплота и оценочная способность, доверительность и внутренняя требовательность друг к другу.

С. Кратохвил выделяет три фазы развития группы.

1 фаза – фаза ориентации и зависимости

Участники ориентируются в ситуации, сильная зависимость от ведущего группы.

2 фаза – фаза конфликтов и протеста.

Появляется тенденция к соперничеству, идет кристаллизация ролей. Преобладающие эмоции – тревога, напряженность, враждебность. Встречается открытая конфронтация с ведущим группы, иногда объект агрессии один из участников группы.

3 фаза – фаза сотрудничества и целенаправленной деятельности.

Формируется чувство принадлежности к группе, осознание всеобщего «мы».

Появляется искренность в выражении чувств, группа способна обеспечить развитие личности.

Фаза лабильзации социально-психологического тренинга

Цель фазы: коррекция самооценки личности.

Задачи фазы: эмоциональная встряска личности.

С точки зрения СПТ поведения Форверга, суть метода лабильзации состоит в следующем.

Сначала участникам тренинга необходимо показать, что их знания и навыки не способствуют решению актуальных задач, поставленных в ходе тренинга. Осознание участниками неадекватности привычных форм и моделей поведения вызывает переживание гаммы чувств: тревога, уныние, неверие в свои способности. Далее тренер предлагает участникам новые приемы поведения, которые позволяют эффективно решать поставленные задачи и достигнуть цели тренинга.

Но лабильзация – это процесс куда более многогранный и сложный. И в его основе лежат не только осознание неадекватности привычных форм поведения, но и осознание участниками группы неадекватности представлений о самих себе.

Лабильзация – это эмоциональная встряска личности, переживание многообразия чувств, которое возникает вследствие осознания личностью неадекватности привычных форм поведения и неадекватности представлений о самом себе.

Лабелизация означает конфликт личности с собой в силу самонеадекватности. Конфликт между возникшим новым пониманием себя и сложившимися представлениями о себе. Это вызывает переживания, которые могут иметь диапазон от легкой тревоги до панического страха, кроме того она может порождать чувство стыда, вины, разочарования, раздражения, агрессии, неуверенности, беспомощности.

С точки зрения личностно-ориентированных тренингов лабелизация является основой или запускающим механизмом, способствующим развитию и изменению личности.

Психологический механизм лабелизации.

Состояния, сопровождающие процесс лабелизации, обусловлены страхом изменить свой образ «Я», свою «Я» концепцию.

Личность в ходе процесса самопознания самоидентифицируется с теми или иными социальными ролями, формами поведения, набором качественных характеристик (добрый, отзывчивый, ироничный) с внешними критериями (большой, толстый, красивый). Таким образом, личность выстраивает определенную «Я» концепцию.

Для нас важна статичность, неизменность «Я» образа, мы стремимся его не расшатывать. Способы, которые мы используем для этого следующие:

а) механизмы психологической защиты по З. Фрейду;

б) подбираем для общения людей, чье представление о нас совпадает с нашими представлениями;

в) мы презентуем себя так, как нас воспринимают другие.

От самоидентификации зависит самооценка. Самооценка – эмоциональное оценочное отношение к себе, которое формируется на основе самопознания и на основе сравнения с другими людьми. Следствием самооценки является самоуважение. Личность имеет глубинные бессознательные установки на восприятие себя в самоутверждающих ролях и позициях. Это в целом позитивное восприятие себя выражается в формировании неадекватных и стереотипных самооценок.

В ходе лабелизации идет процесс осознания неадекватности представлений о себе, своей самооценки. Например, я воспринимаю себя как приветливого, общительного человека, а в ходе обратной связи большинство участников говорит обо мне как о хмуром, озабоченном человеке. Таким образом, идет расшатывание самооценки, под угрозой оказывается неизменность «Я» образа, самоидентификация. Отсюда тревога, страх, переживание многообразия чувств. Чем больше неадекватность самооценки, чем больше она занижена или завышена, тем быстрее начинается и более выражена лабелизация. Обычно личность не хочет лабелизации, защищается от нее. Первые действия индивида будут импульсивными (часто аффективно-агрессивными), за ними стоит неуверенность в себе.

Содержанием лабелизации чаще является страх за свою репутацию в глазах других участников группы. Эффект лабелизации тем больше, чем он неожиданней, чем более остро обозначены грани внутриличностного конфликта, а также чем больше существующий страх перед изменением своего «Я» образа.

Лабелизация вызывает скрытый конфликт между желанием быть активным и в то же время не показать своих слабостей. В ходе тренинга эффект лабелизации зависит от степени активности участников группы, от атмосферы доверия в группе от незаметности подготовки лабелизирующего упражнения. О самом процессе лабелизации тренер не говорит, он просто указывает, может пережить в ходе работы в группе неприятные моменты, увидеть себя с неизвестной, негативной стороны. Ведущий проговаривает, что изменение поведения всегда болезненно. О самом процессе лабелизации никогда не рассказывается, это профессиональное знание тренера. Если у участника группы возникает потребность индивидуально поговорить с ведущим надо дать ему эту возможность. Сама группа – лучший психотерапевт. Любая группа психотерапевтичней любого ведущего.

Каждый отдельный член группы переживает лабелизацию гетерохронно, т.е. индивидуально в свой момент. Можно назвать эту фазу фазой агрессии, конфликта. Для некоторых участников лабелизация отсутствует. Есть программы, которые не включают её, но часто само воздействие группы является лабелизирующим.

Важным механизмом лабелизации является механизм подражания или заражения. Группа лабелизируется, если лабелизация охватывает сначала наиболее влиятельных членов группы. Но если он легко справился с этим, это может вызвать эффект подражания и снизить интенсивность процесса у других. Нужно помнить, что без лабелизации снижается эффект тренинга. Интенсивная, короткая

лабилизация дает максимальный эффект. После лабилизации возникает чувство облегчения, в последующем к ней относятся спокойней.

Эмоциональный итог тренинга – это достижение **лабилизации**.

Происходит на 2-3 й день тренинга.

Признаки прохождения фазы лабилизации.

- участники группы перенесли состояние тревоги или страха относительно собственной неадекватности в группе при выполнении упражнений, требующих самораскрытия;
- участники ощутили определенные переживания неуверенности, беспомощности при выполнении упражнений;
- когда у участников возникает потребность овладеть правильными формами поведения в пережитых ситуациях;
- возникают вопросы у участников типа «Что следует дальше?».

2. Преимущества и ограничения групповой формы консультирования в сравнении с индивидуальной. Факторы психологической поддержки в группе.

Преимущества группового консультирования. Первым и наиболее очевидным преимуществом группового консультирования является его практичность. Консультант в этом случае имеет возможность работы с большим количеством клиентов за единицу времени.

Одним из аргументов в пользу консультирования людей в группах является то, что многие психологические проблемы имеют межличностную природу и групповое консультирование обеспечивает людей возможностью проработать эти межличностные проблемы в социальном окружении. Например, обратная связь относительно поведения оказывает на клиента намного большее влияние в условиях группы, чем в условиях индивидуальной сессии. Клиенты в условиях группы имеют возможность расти через процесс получения честной обратной связи от таких же, как они, членов группы. Здесь консультационная группа действует как микро модель общества и дает человеку возможность пережить в равной степени давление, социальное влияние и согласие как часть опыта консультирования.

Клиенты также имеют возможность практиковать новые способы поведения и получать поддержку и обратную связь после экспериментирования. Личностный рост, изменение и исследование могут, таким образом, происходить в безопасной обстановке, прежде чем новые и рискованные модели поведения будут опробованы в реальном мире клиента.

Групповое консультирование позволяет клиентам исследовать их проблемы, а также сравнить их с чувствами, беспокойствами и переживаниями других. Клиенты часто переживают свои трудности в изоляции; им тяжело видеть свои собственные проблемы в развитии. Условия группы дают клиентам возможность узнать, что другие тоже имеют проблемы. По мере того, как клиенты делятся в группе своими проблемами и переживаниями, растет уровень доверия, который приводит к близкому, интимному контакту между членами группы. Групповой опыт формирует систему поддержки, а также становится важным источником безопасности и силы участников.

Хотя клиенты в группах сосредоточены на решении своих собственных межличностных или внутренних трудностей, они также усваивают навыки межличностных отношений, моделируемых и руководителем, и другими членами группы. По мере того как такие навыки, как эмпатия, активное слушание, обратная связь и конфронтация, моделируются в условиях группы, члены группы видят и имеют возможность практиковать их во время групповой сессии. Изучение навыков и моделей поведения, которые являются необходимыми для продуктивных межличностных отношений, позволяет клиентам улучшить их межличностное функционирование.

Последняя выгода группового консультирования заключается в том, что клиенты имеют возможность не только получить помощь от консультанта и других членов группы, но также и возможность помочь другим. Помощь другим переключает внимание клиента с себя и помогает сформировать более положительную «Я-концепцию», поскольку это поведение подкрепляется другими участниками группы.

Иначе говоря, преимуществами консультирования в группе являются следующие:

- 1.Эффективность. Консультанты могут работать с большим количеством клиентов.
- 2.Обеспечение социального межличностного контекста для работы над межличностными проблемами.
- 3.Апробирование на практике новых моделей поведения.

4. Возможность увидеть свои проблемы со стороны и понять, чем они отличаются от других, и чем они похожи.

5. Создание системы поддержки клиентами друг друга.

6. Усвоение навыков межличностного общения.

7. Возможность как получить помощь, так и помочь другим.

Наиболее полно преимущества психокоррекционной и психотерапевтической работы в группах отражены в книге К. Рудестама (1993). Перечислим эти преимущества, выделив их сущность и снабдив необходимыми комментариями:

- *групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем*; человек избегает непродуктивного замыкания в самом себе со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства, – для многих людей подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором;

- *группа отражает общество в миниатюре*, делает очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, социальное влияние и конформизм; по сути дела в группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников, это дает им возможность увидеть и проанализировать в условиях психологической безопасности психологические закономерности общения и поведения других людей и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях;

- *возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами*; в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей, отлично понимающих сущность твоих переживаний, поскольку сами они переживают почти то же самое; возможность "смотреться" в целую галерею "живых зеркал" является, по-видимому, самым важным преимуществом групповой психологической работы, не достижимым никаким другим способом;

- *в группе человек может обучаться новым умениям, экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров*; если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного "психологического полигона", где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, "примерить" новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям – и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки;

- *в группе участники могут идентифицировать себя с другими, "сыграть" роль другого человека для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то*; возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

- *взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого*; этот эффект не возникает при индивидуальной психокоррекционной и психотерапевтической работе; создавая дополнительные сложности для ведущего, психологическое напряжение в группе может (и должно) играть конструктивную роль, подпитывать энергетику групповых процессов; задача ведущего – не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе;

- *группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания*; иначе, чем в группе, иначе, чем через других людей, эти процессы в полной мере невозможны; открытие себя другим и открытие себя самому себе позволяют понять себя, изменить себя и повысить уверенность в себе;

- *групповая форма предпочтительней и в экономическом плане*: участникам дешевле работа в тренинге, чем индивидуальная терапия (и для многих тренинговая работа гораздо более эффективна); психолог также получает и экономическую, и временную выгоду.

Ограничения группового консультирования. Несмотря на преимущества, групповое консультирование, как и любой терапевтический подход, имеет свои ограничения.

Шертцер и Стоун определили следующие ограничения:

1. Некоторые клиенты нуждаются в индивидуальной помощи, прежде чем они смогут функционировать в группе. Клиент может быть опасен и неспособен к работе в условиях группы без предварительного опыта консультирования один на один. Однако после проработки некоторых базовых проблем многие клиенты способны гладко войти в группу, если природа их проблем соответствует

цели группового процесса.

2. Роль консультанта в групповом консультировании является намного более широкой и поэтому более сложной. Консультант должен быть одновременно сосредоточенным на беспокойствах каждого клиента, отвечать на взаимодействия членов группы и отслеживать групповую динамику.

3. Группа может завязнуть в проблемах «группового процесса», потратив на это массу времени, необходимого для решения проблем членов группы.

4. Некоторым клиентам может быть трудно довериться группе; поэтому чувства, отношения, ценности и поведение, кое они считают неподобающими, могут не выноситься для обсуждения.

5. Имеются некоторые разногласия и относительно того, каким категориям клиентов больше подходит групповая форма работы, а каким – индивидуальная.

Джеральд и Марианна Кори добавляют следующие ограничения групповой работы:

1. Некоторые консультанты и клиенты ожидают от группового опыта слишком многого и рассматривают групповую работу как панацею.

2. Давление групповых норм может заставлять клиентов необоснованно заменять нормами группы свои собственные.

3. Для некоторых клиентов групповой опыт становится ценным сам по себе, вместо того, чтобы использоваться в групповом функционировании.

4. Некоторые клиенты ошибочно понимают и принимают групповой опыт. Они выражают в группе свои проблемы и не пытаются изменить свое поведение.

5. Имеется опасность неадекватного руководства группой, поскольку организуют и проводят группы люди с разным уровнем подготовленности.

6. В группе имеется столь же большой потенциал для психологического разрушения, как и для психологического роста. Участники группы могут стать весьма уязвимыми и могут испытывать чрезвычайно сильную боль при конфронтации с другими членами группы. Руководитель может потерять контроль над ситуацией в группе из-за слишком большого числа участников, что может навредить членам группы.

Показания и противопоказания к групповому консультированию. Поскольку групповое консультирование очень эффективно для формирования «Я-концепции», клиентов с бедной «Я-концепцией», с недостатком уверенности в себе и чувства собственного достоинства следует направлять в консультационную группу. Противопоказаниями к групповому консультированию (показаниями к индивидуальному) являются следующие:

- Клиент находится в состоянии кризиса.
- Для защиты клиента требуется особая конфиденциальность.
- Клиент испытывает слишком сильный страх перед разговором.
- Клиент чрезвычайно непродуктивен в области навыков межличностных отношений.
- Клиент очень ограничен в осознании собственных чувств, мотивов и поведения.
- При отклонениях в сексуальном поведении.
- Потребность клиента во внимании слишком велика, чтобы быть управляемой в условиях группы.

- Остро депрессивные и одержимые мыслью о самоубийстве социопаты.
- Субъекты, становящиеся слишком тревожными или слишком агрессивными под давлением критики

• Лица, демонстрирующие в напряженных ситуациях сильные, яркие эмоциональные реакции.

• Лица с низкой самооценкой, которые постоянно ждут успокоивания.

Факторы психологической поддержки в группе.

- совпадение интересов, взглядов, ценностей и ориентации участников группы;
- достаточный уровень гомогенности состава групп (особенно по возрастному показателю – нежелательно объединять в одной группе лиц старше пятидесяти лет и младше восемнадцати);
- атмосфера психологической безопасности, доброжелательности, принятия;
- активная, эмоционально насыщенная совместная деятельность, направленная на достижение цели, значимой для всех участников;
- привлекательность ведущего как образца, модели оптимально функционирующего участника;

- квалифицированная работа ведущего, использующего специальные психотехнические приемы и упражнения для усиления сплоченности;
- наличие другой группы, которая может рассматриваться как соперничающая в каком-то отношении;

присутствие в группе человека, способного противопоставить себя группе, резко отличающегося от большинства участников (как показывает печальный опыт не только тренингов, но и повседневной жизни, люди особенно быстро сплачиваются не в борьбе за что-то, а в борьбе против кого-то).

3. Групповая и индивидуальная психопрофилактика нарушений психологического здоровья.

Программа групповых занятий для детей адаптивного уровня должна, с одной стороны, обеспечить формирование психологического здоровья в соответствии с его трехкомпонентной структурой, выделенной нами ранее, с другой стороны, обеспечить выполнение возрастных задач развития. Вследствие этого можно определить 4 основных направления-стержня, работа по которым осуществляется параллельно, т.е. практически на каждом занятии, с акцентом на одном из них.

Аксиологическое направление предполагает формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки.

Инструментальное направление требует формирования умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, строить жизненные планы, т.е. формирования личностной рефлексии.

Потребностно-мотивационное направление подразумевает формирование умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за свою жизнь на самого себя, формирование умения делать выбор, потребности в самоизменении и личностном росте.

Развивающее направление предполагает: а) для дошкольников – адекватное ролевое развитие, формирование эмоциональной децентрации (умения принимать во внимание чувства и мысли другого человека), произвольной регуляции поведения; б) для младших школьников – формирование чувства «умелости», «компетентности», качественно нового уровня развития произвольной регуляции поведения и деятельности, переориентация детей с оценок взрослого на группу сверстников.

Организация занятий. Занятия могут проводиться воспитателем, учителем или психологом один раз в неделю в течение всего года. Продолжительность занятия зависит от возраста детей. Для детей 3-4 лет это 15 мин, для младших школьников – урок, т.е. 45 мин.

Большое значение имеет то, как рассадить детей. Дошкольников наиболее удобно рассадить «парашютиком», т.е. дети садятся полукругом-куполлом, а ведущий при этом находится на некотором расстоянии от купола. Это дает возможность ведущему держать в поле своего внимания всю группу, а детям – хорошо видеть ведущего. Дети 3-4 лет ставят по «куполу парашютика» свои стульчики. Более старших дошкольников можно рассаживать «бусинками» прямо на полу (ковре) с помощью разложенной полукругом веревочки. Занятия со школьниками лучше проводить, если дети останутся сидеть за партами. Естественно, для тех или иных заданий они будут вставать с мест, но потом возвращаться. И такая посадка детей более разумна не только потому, что детям на занятиях приходится часто рисовать. Любое местонахождение, кроме как за партой, у школьников ассоциируется с отдыхом, переменой, поэтому при посадке детей в круг достаточно остро может встать вопрос дисциплины.

Методические средства, используемые в программе.

Ролевые игры. Они основываются на понимании развития человека как его ролевого развития. При этом под ролью понимается функциональная форма, принимаемая индивидом при реакции на ситуацию, в которой присутствуют другие индивиды. Общеизвестно, что для обеспечения психологического здоровья необходимо адекватное ролевое развитие. К основным нарушениям ролевого развития у детей обычно относят ролевую ригидность – неумение переходить из роли в роль, ролевую аморфность – неумение принимать любую роль, отсутствие ролевой креативности – неумение продуцировать новые образы, принятие патологических ролей. Соответственно ролевые методы предполагают принятие ребенком ролей, различных по содержанию и статусу; проигрывание ролей, противоположных обычным; проигрывание своей роли в гротескном варианте.

Ролевые методы можно разделить на три подгруппы: ролевую гимнастику (ролевые действия и ролевые образы), психодраму, ролевые ситуации.

Дошкольники начинают осваивать ролевую гимнастику с ролевых действий, которые усложняются по мере взросления детей (походить, как кошечки, зайцы, волки и т.п.). Важным для до-

школьников является включение в ролевые действия голоса (помяукать, как испуганный котенок, злой котенок, радостный котенок и т. п.), а также пальчиковых игр (пальчиками походить, как зайцы, лягушки, медведи и т.п.).

Для старших дошкольников и младших школьников чаще используются ролевые образы, в основе которых принятие учащимися ролей животных (льва и зайца, волка и цыпленка и т.п.), сказочных персонажей (Кощей Бессмертного, Змея Горыныча, Бабы Яги, Ивана Царевича и т.п.), социальных и семейных ролей (учителя, директора, мамы, бабушки и т.п.), неодушевленных предметов (стола, шкафа, машины, лодки и т.п.). Роль изображается при помощи мимики и жестов, может озвучиваться.

В основе психодрамы может быть разыгрывание расправы с пугающими объектами. При этом используется либо смена ролей – ребенок играет поочередно роли нападающего и жертвы нападения, либо создание ситуации подвига и подключение эмоционального сопереживания объектам нападения. Кроме того, драматизироваться или «оживляться» могут мысленные картинки, составленные детьми, или предложенные ведущим терапевтические сказки. Достаточно интересно и эффективно проходят пальчиковые драматизации, т.е. разыгрывание только пальцами этюдов или сказок.

В ролевых ситуациях учащийся сталкивается с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характерны для его реальной (и значимой для него) деятельности, и ставится перед необходимостью изменить свои установки. Тем самым создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков.

Индивидуальная коррекционная работа.

Индивидуальная коррекционная работа проводится с детьми ассимилятивно-аккомодативного уровня. К нему следует относить детей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. При этом ассимилятивный стиль поведения характеризуется прежде всего стремлением ребенка приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность его проявляется в его ригидности, в результате чего ребенок пытается полностью соответствовать желаниям взрослых. А наиболее типичные проблемы таких детей – страх не соответствовать ожиданиям и другие социальные страхи. Ребенок с аккомодативным стилем поведения, наоборот, использует активно-наступательную позицию, стремится подчинить окружение своим потребностям. Неконструктивность такой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, преобладании экстернального локуса контроля, недостаточной критичности. Естественно, что дети, отнесенные к этому уровню, требуют индивидуальной коррекционной работы.

В качестве теоретической основы индивидуальной коррекционной работы используется подход, центрированный на ребенке (Г.Л. Лэндрет), опирающийся на следующие основные принципы:

- искренний интерес к ребенку и его внутреннему миру;
- безусловное принятие ребенка таким, какой он есть;
- создание у ребенка чувства безопасности, возможности исследования себя и свободного выражения своих чувств;
- предоставление ребенку средств выражения собственного «я»;
- постепенность коррекционного процесса, следование темпу, задаваемому ребенком.

Поскольку у каждого ребенка своя собственная траектория движения, достаточно сложно структурировать коррекционный процесс в соответствии с компонентами психологического здоровья, выделить этапы работы. Однако можно выделить некие условные этапы, опираясь на чувства, проявляемые ребенком, на содержание его рисунков и игр.

На начальном этапе (1-4-е занятие) преобладают чувства одиночества, неуверенности, диффузной тревоги. В рисунках и играх изображается внутренний мир ребенка: столкновения, крушения, нападения, болезни, которые обычно заканчиваются гибелью главных героев, т.е. явно проявляется депрессивная симптоматика. Нередко здесь проявляется страх самораскрытия: дети по разным уважительным причинам отказываются от занятий, не разрешают вести записи, интересуются, покажут ли их рисунки родителям, и т.п.

На среднем этапе (5-8-е занятие) появляются подавляемые ранее чувства ребенка: гнев, страхи, обиды. Начинается работа по исследованию различных частей своего «Я» (нередко противоречащих друг другу). Появляется доверие к консультанту, ребенок с готовностью входит в различные формы тактильного контакта с ним, стремится на занятия, огорчается при пропусках. В рисунках и играх по-

является тематика победы главных героев, т.е. победы добра над злом. Нередко ребенок подходит к обсуждению своей глубокой проблемы: страха перед отцом, страдания от развода родителей, ревности к сиблингам и т.п.

На заключительном этапе (9-15 занятие) появляются чувства радости, свободы, чувство собственного достоинства, гордость за свои достижения, вера в собственные силы. В рисунках и играх присутствуют позитивные образы (красивые цветы, сильные животные, быстрые машины, смелые солдаты и т. п.). Несколько теряется интерес к занятиям. Ребенок соглашается пропускать их, не возражает против их завершения.

Хотя трудно четко выделить этапы работы, можно описать специфику работы с детьми, использующими для разрешения внутреннего конфликта ассимилятивные или аккомодативные средства. Обратимся для этого сначала к рассмотрению их психологических особенностей и поведенческих проявлений.

Ассимилятивные дети. Психологические особенности таких детей – низкая самооценка, неадекватный уровень притязаний (заниженный или завышенный), вытеснение гнева (трудности его прямого проявления), социальные страхи (не соответствовать ожиданиям взрослых, сделать что-то не так, контрольных работ, ответов у доски и т.п.). Эти дети склонны к психосоматическому реагированию на трудные ситуации, например, тошнотой, рвотой и т.п.

В поведенческом плане они чаще всего отличаются хорошей успеваемостью и дисциплиной, заслуживают поощрения педагогов и родителей. Взрослых может иногда беспокоить снижение качества учебной деятельности у этих детей во время контрольных мероприятий. В обычных условиях к психологу такие дети попадают только после появления у них серьезных психосоматических отклонений по совету врача-невропатолога.

Аккомодативные дети. Они обладают следующими психологическими особенностями: неустойчивой самооценкой, зависящей от внешнего окружения, высоким уровнем притязаний, острой чувствительностью к неудаче, стремлением к лидерству, отсутствием эмоциональной децентрации, экстернальным локусом контроля, сниженной критичностью.

Эти дети склонны к нарушению норм поведения, активны и нередко импульсивны. Доставляют много трудностей работающим с ними взрослым, ибо «тянут внимание на себя». Их трудно заставить что-либо сделать, если они сами этого не захотят. Остро реагируют на авторитарные воздействия ухудшением дисциплины и успеваемости.

Как видно из приведенных характеристик, можно, основываясь на критерии психологического здоровья, выделить центральные направления в работе с ассимилятивными и аккомодативными детьми. Если психологическое здоровье предполагает динамическую гармонию между человеком и средой, то коррекционная работа должна содействовать восстановлению нарушенной по тем или иным причинам гармонии. Соответственно основное нарушение гармонии у ассимилятивных детей наблюдается в отношении гнева, которое и влечет за собой многочисленные страхи, неуверенность и т.п. У аккомодативных детей – в отношении несформированной в соответствии с возрастом эмоциональной децентрации, а также локуса контроля, следствием чего является недостаточная волевая регуляция поведения. Отсюда можно заключить, что основное направление работы с ассимилятивными детьми – это работа с гневом, т.е. обучение детей осознавать свой гнев, принимать его и адекватно выражать. Основное направление работы с аккомодативными детьми – интернализация локуса контроля, формирование эмоциональной децентрации.

Говоря о специфике коррекционного процесса у аккомодативных и ассимилятивных детей, необходимо отметить, что при его организации необходимо учитывать и зону конфликта, и содержание конфликта.

Согласно А.А. Бодалеву, В.В. Столину, зона конфликта определяется основными сферами жизнедеятельности детей: семьей или детским садом и школой (коллективом сверстников). Однако для дошкольников и младших школьников более значимыми являются взаимоотношения с воспитателем и учителем, чем взаимоотношения со сверстниками. Кроме того, взаимоотношения с воспитателем и учителем также во многом опосредуются семьей ребенка. К примеру, отношение учителя к ученику сильно зависит от того, как сложилось его взаимодействие с семьей ребенка. Соответственно ребенок может чувствовать бессознательный страх родителей перед школой и принимать его на себя. Поэтому, говоря о зоне конфликта для дошкольников и младших школьников, нужно ориентироваться либо на нарушения семейных взаимоотношений, либо взаимоотношений с воспитателем и учителем, имея

в виду, что последние во многом опосредуются первыми.

При определении содержания конфликта можно поддержать точку зрения А.А. Бодалева и В.В. Столина, которая в свою очередь основывается на теории Э. Эриксона. Главное в возникновении того или иного внутреннего конфликта – это особенности переживания ребенком стадий созревания своего «Я»: доверия – недоверия к окружающему миру, самостоятельности – нерешительности, предприимчивости – чувства вины, умелости – неполноценности. Но, помимо особенностей переживания стадий созревания, безусловно необходимо учитывать и актуальную жизненную ситуацию ребенка как возможный фактор инициирования внутреннего конфликта, например развод родителей.

Зона конфликта и содержание конфликта определяются в беседе с ребенком, а также с помощью общепринятых для этих целей методик: проективных рисунков, неоконченных предложений, методики САТ.

Несколько сложнее обеспечить детям средства для исследования опыта реальной жизни и выражений чувств. В классическом варианте недирективной психокоррекции, описанном Г.Л.Лэндретом, для этого требуется игровая комната и определенным образом подобранные игрушки: игрушки из реальной жизни (машины, лодки, куклы и т.п.), игрушки для отреагирования агрессии (ружья, резиновые ножи и т. п.), игрушки для творческого самовыражения (песок, вода, кубики). Однако сам Г.Л.Лэндрет отмечает возможность использования переносной «игровой комнаты», размещенной внутри чемодана. Для школы наиболее оптимальным является промежуточный вариант, «игровая комната», размещенная на столе. При этом на стол помещаются 3 лоточка размером приблизительно 30-40 см с водой, с песком, с маленькими игрушками. Естественно, отбор игрушек осуществляется в соответствии с принятыми в игровой коррекции требованиями.

Таким образом, прослеживается следующая логика внутри каждого коррекционного занятия. Физическая активность ребенка в начале занятия является максимальной, в конце – минимальной, что позволяет ребенку как быстро включиться в занятие, так и выйти из него – заняться другими делами, пойти в группу или в класс. Директивность ведущего в первой части постепенно сменяется полным исчезновением директивности в конце. Происходит постепенное расширение выражаемых ребенком чувств, углубление прорабатываемой проблематики к заключительной части.

4. Разработка программ групповых развивающих занятий для младших школьников.

Конструирование занятий является достаточно длительным и сложным. Но условно в каждом занятии можно выделить три части.

Вводная часть состоит, как правило, из телесноориентированных методов работы. Теоретические истоки этого метода – это работы В. Райха и его последователей о наличии «мышечного панциря», вызванного систематическим подавлением чувств, лишаящего человека энергии и радости, удовольствия от жизни. Соответственно самовыражение человека облегчается через работу с телом, мобилизацию его энергии и возвращение к его первичной природе – свободе телодвижения и свободе от мышечного напряжения.

Оптимальность использования именно телесноориентированных методов в этой части обусловлена школьными условиями. С одной стороны, они воспринимаются детьми как элементы уроков физкультуры и поэтому не вызывают страха. В особенности это важно для детей с трудностями самораскрытия. С другой стороны, дети, испытывающие в школе дефицит физической активности, с удовольствием включаются в телесноориентированную работу. Кроме того, совместное участие ребенка и взрослого в работе приводит к быстрому установлению контакта между ними.

Все упражнения, используемые в этой части, можно разделить на две группы.

1. Упражнения с фокусированием на осознании движения и самом движении тела в целом, например: «побыть обезьяной, походить по горячему песку, погладить большую собаку, подраться со Змеем Горынычем» и т.п.

2. Упражнения, направленные на коррекцию конкретных страхов: страха падения, страха высоты, отсутствия почвы под ногами и т.п.

В качестве оборудования для этой части занятий необходим детский матрасик или спортивный мат, а также несколько диванных подушек.

Центральная часть должна быть посвящена работе с гневом и интроектами. В качестве теоретической модели мы рассматриваем положения гештальт-терапии, соответствующим образом примененные в работе В. Оклендер. Она убедительно доказывает, что проблема выражения ребенком гнева является одной из центральных в развитии ребенка и большая часть невротических симптомов связа-

на с подавлением гнева. Это объясняется тем, что гнев – наименее дозволенная для ребенка эмоция. Гнев ребенка, по мнению взрослых, не имеет права на существование, отвергается ими, вместе с гневом отвергается часть «Я» ребенка, которое становится слабым, диффузным, теряет способность к развитию. В качестве защитных механизмов от негативных посланий о самом себе дети используют конфлуэнцию, ретрофлексию, дефлексию.

Конфлуэнтные дети стремятся к постоянному слиянию с кем-либо, чтобы испытывать чувство «Я». Ретрофлексирующие – направляют гнев на самих себя: падают, ударяются и т.д., но не позволяют самим себе гневаться, всячески отрицают свой гнев. Дефлексирующие – хаотично деструктивно проявляют гнев в отношении окружения: дерутся, хулиганят. Как нам кажется, ассимилятивные дети чаще используют конфлуэнцию и ретрофлексию, аккомодативные – дефлексию.

В работе над интроектами В. Оклендер различает несколько стадий.

1. Признание их существования.
2. Определение тех частей «Я», которые ребенок ненавидит, с помощью специфических примеров.
3. Тщательная разработка и персонификация ненавистных частей.
4. Отделение полярных противоположностей в каждом из негативных интроектов.
5. Обучение принятию себя и заботе о себе.

Однако, как показывает практика, интроекты у детей настолько сильны, что приходится опираться на не прямые методы. Среди наиболее эффективных можно выделить следующие группы методов:

1. Свободное рисование с беседой о рисунке: воображаемое преобразование ребенка в часть картинки, составление им рассказа от имени части картинки, от первого лица. При этом для облегчения само выражения используются не только обычные средства – фломастеры, краски, но и нетипичные – театральный грим, тени, помада, лак для ногтей и т. п. Очень интересно использование театрального грима, ибо он позволяет рисовать пальцем или пальцами.

2. Игры-драматизации. Разыгрывается либо маленький спектакль на основе содержания выполненного ранее детского рисунка, либо специально предложенная сказка-метафора, содержащая проблему, близкую к проблеме ребенка. По возможности данный сценарий проигрывается два раза со сменой ролей так, чтобы ребенок побывал в различных полярных ролях: обидчика и обижаемого, агрессора и объекта агрессии и т. п.

3. Упражнения с полярностями, в которых ребенок, пересаживаясь со стула на стул (с подушки на подушку, с одного листа бумаги на другой), проигрывает полярность различных социальных и семейных ролей: плохой – хороший ученик, добрая – строгая учительница, добрая – строгая мама и т. п.

В некоторых случаях эффективно организовать диалог с ребенком, пребывающем в той или иной полярности, или же позволить ему побыть в ней довольно долго, например, разыграть один день с утра до вечера плохого ученика, затем – хорошего.

2. Упражнение по изучению различных частей своего «Я». Это наиболее сложная группа упражнений, нам пришлось конструировать их самим. В качестве удачного примера приведем игру «Полет в космос».

На столе раскладываются круги-планеты Солнечной системы. Ребенку предлагается придумать, какие люди живут на каждой планете, и побывать на этих планетах. Обычно дети придумывают жителей планет в соответствии с запрещенными областями поведения или проблемными частями «Я». Так, мальчик небольшого роста и страдающий от этого придумывает одну планету великанов, другую – карликов, на остальных планетах у него живут люди, которые всегда дерутся, люди, ругающиеся и люди, которых все время заставляют что-то делать.

Заключительная часть занятия предполагает выход на глубинные проблемы ребенка и представляет собой один из наиболее распространенных вариантов игротерапии – ненаправленную (недирективную) игротерапию. *Недирективная психокоррекция* основывается на свободной игре ребенка в условиях определенной системы отношений Ребенок – Взрослый при наличии возможных средств для исследования ребенком опыта реальной жизни и выражения широкого спектра чувств. Главной характеристикой системы отношений Ребенок – Взрослый является безусловное принятие взрослым ребенка и его игровых действий, которое необходимо для развития у него внутренней свободы, чувства безопасности, усиления его «Я». Кроме того, важным является отсутствие контроля за ребенком,

что позволяет ему быть самим собой, обучает самоконтролю в сочетании с ответственностью, представляет возможность делать самостоятельный выбор и самому отвечать за него.

5. Разработка развивающих личностно-ориентированных программ, упражнений и игр для подростков.

Разработка групповой развивающих личностно-ориентированных программ, упражнений и игр для подростков, стала задачей, вытекающей из опыта работы возрастно-психологической консультации. Кратковременное психологическое консультирование (2-4 сеанса) родителей детей подросткового возраста не давало психологам-консультантам возможности взглянуть на заявленные проблемы глазами самих подростков, а это было и остается одной из ценностей именно возрастно-психологического консультирования.

Во-первых, встала задача поиска других подходов к подросткам, других методов работы, обеспечивающих доверительный контакт психолога с ними, а в дальнейшем – формирование у подростков позиции клиента по отношению к психологу-консультанту. Оказалось, что наиболее адекватна для таких целей психологическая группа.

Во-вторых, методика проведения психологического тренинга с подростками в форме групп личностного роста основывалась в опыте преподавания уроков психологии в школе. Опыт психологов профессионалов в свое время очень быстро показал, что уроки психологии в старших классах школы можно вести только в форме психологического практикума или психологического тренинга. Лекционный материал можно лишь включать в виде вставок в такие активные формы обучения. В ходе уроков психологии в школе были апробированы многие приемы тренинговой работы, которые в дальнейшем вошли в методику групп личностного роста.

В-третьих, методика групп личностного роста с подростками родилась из опыта групп социально-психологического тренинга (группы встреч, группы тренинга общения, тренинга сензитивности и пр.).

Содержательно же методика строилась и сегодня существует на следующих предметных и организационных принципах.

1. Три модуса групповой работы психолога с подростками (детьми, взрослыми): групповой тренинг как обучение общим и специальным навыкам и способам деятельности, групповой тренинг как психотерапия (врачебная или не врачебная) и групповой тренинг как создание условий для личностного развития и роста. Тренинг личностного роста с подростками не является тренингом-обучением и не является тренингом-терапией, хотя и включает многие элементы этих двух подходов. Тренинг личностного роста с подростками – это скорее форма общеразвивающей и профилактической работы психолога с детьми, но без жесткого требования достижения результата – «развить во что бы то ни стало!».

2. Различение проблемно-ориентированного тренинга с подростками и возрастно-ориентированного тренинга. Проблемно-ориентированный тренинг, будь то тренинг-обучение или тренинг-терапия, имеет дело с детьми с определенными индивидуальными проблемами или задачами. Это могут быть агрессивные или необщительные дети, замкнутые дети или дети с проблемами принятия своего тела и пр. Во всех этих случаях тренинг строится под проблему или задачу. Есть огромное количество разработок такого рода тренингов. Тренинг личностного роста с подростками ориентирован не на индивидуально-психологические проблемы подростков, участников тренинга, а на нормативные возрастно-психологические проблемы и задачи старших (IX-XI классы) подростков. Это возрастно-специфический тренинг. По своим задачам и возможностям он адекватен проблемам подростков именно этого возраста. Приемлемый как для детей более младших возрастов, так и особенно для более старших юношей и девушек тренинг личностного роста оказывает наибольшее развивающее действие именно на детей старшего подросткового возраста.

Психологические задачи подростков этого возраста известны. Группы личностного роста дают подросткам возможность опробовать, а частично и реализовать способы удовлетворения всех основных потребностей.

Остановимся чуть более подробно на потребности в привязанности. Некоторые психологи слишком однозначно связывают эту потребность с феноменами подростковой любви, поиска нежности и взаимопонимания с лицами противоположного пола. Однако другие психологи обращают внимание на более широкое понятие интимности. Исследования как отечественных, так и зарубежных возрастных психологов обнаружили у детей в момент перехода от подросткового к младшему юно-

шескому возрасту интересную смену ориентиров: от свойственной более младшим подросткам ориентированности на преимущественное общение со сверстниками эти более старшие подростки переходят к не меньшей, а часто большей потребности в доверительных, глубоких, диалогических, демократичных, т.е. очень похожих на интимные в широком смысле этого слова контактах со взрослыми, причем как своего, так и противоположного пола. Ряд американских авторов говорит, что одной из возрастнo-психологических задач детей этого возраста является задача формирования способности устанавливать за пределами семьи отношения того же типа, которые существуют в нормальной демократичной семье, – отношения доверия. Но отношения доверия между психологом и клиентом создают возможности плодотворной работы между ними. Группа личностного роста с подростками дает возможность подростку довериться взрослому, т.е. психологу.

Нет необходимости напоминать, что в задачи этого возраста входит и формирование «Я-концепции», самосознания. Группа личностного роста интенсивно работает над этими задачами.

3. Возрастно-специфическая направленность групп личностного роста с подростками закреплена и в основной метафоре этого типа тренинга. Такой метафорой является понятие испытания, инициации. Группа личностного роста – это подготовка подростков к инициации, проверка, серия испытаний. Поэтому предпочтительно говорить самим подросткам, что им будут предъявлены в тренинге не упражнения, задания или игры, а испытания. Сам тренер тоже должен стараться мыслить о тренинге на языке «испытаний». В этой связи необходимо оговорить ряд положений, важных для осуществления упражнений-испытаний.

Во-первых, упражнения, используемые в тренинге, должны быть совершенно разными по трудности. Может быть, и есть объективная шкала трудности физических упражнений, но опыт работы с подростками говорит о том, что такая шкала может быть только субъективной. То, что легко для одного, – трудно для другого. То, что является испытанием для одного, – не составляет никакой проблемы (и поэтому не является испытанием!) для другого. Кроме того, в группе тренинга есть и девушки. Для них те же самые упражнения часто труднее, чем для юношей. Таким образом, у тренера в распоряжении должен быть целый ворох испытаний самой разной трудности – от очень легких (казалось бы!) до чрезвычайно трудных (но все еще выполнимых и гарантированных с точки зрения техники безопасности!).

Во-вторых, необходимо понимать, что упражнения этого типа часто одновременно входят в другие типы упражнений психологического тренинга, т.е. имеют и другое психологическое содержание. Например, упражнения-испытания пересекаются с упражнениями на новый сенсорный опыт, на доверие и др.

В-третьих, хотя упражнения-испытания – это всегда значительная нагрузка на физические, телесные способности подростка и в них достаточно выражен соревновательный мотив (в форме «сделай, как другой», «сделай лучше другого» или в форме «сделай лучше, чем сначала»), который, конечно, ориентирует участников тренинга на «делание», это – полные упражнения, т.е. упражнения, которые предполагают не только само «делание», но и личную рефлекссию (что со мной происходило, что я чувствовал), и обратную связь от группы (что произошло, что я видел, что я чувствовал, кому я сопереживал).

В-четвертых, эти упражнения требуют особого внимания тренера к технике безопасности. Практически все они требуют специального инструктажа помощников тренера и участников тренинга, а также организации страховки. К сожалению, именно в этих упражнениях, как подсказывает память, возможны некоторые неожиданные эксцессы (примеры таких нештатных ситуаций приводятся далее).

Но сам тренинг не является инициацией: это не экзамен на зрелость и взрослость, и в тренинге нет оценок. Тренинг лишь создает условия для испытания, но созрел ли подросток для них, это решает он сам. В этом смысле можно повторить: тренинг личностного роста лишь создает условия для личностного роста его участников, но не гарантирует и тем более не инспирирует его. Было бы наивным говорить, что тренер развивает подростков. Здесь предпочтительна более точная квалификация: тренер создает условия, а делает шаг в развитии ребенок сам, самостоятельно.

Психолог вообще не должен принимать участия в инициации подростков, это не его дело. Это делает общество в лице специальных представителей. Психолог занимается лишь подготовкой, ориентировкой подростка в уровне и характере инициальных задач.

4. Важным является принцип разновозрастности группы для тренинга личностного роста. Это

не противоречит возрастнo-специфическому характеру тренинга. Это лишь значит, что в тренинговой группе со старшими подростками должны быть подростки самых разных возрастов, юноши и девушки, зрелые участники. Обоснование этого принципа находим в следующем. Во-первых, старший подростковый возраст характеризуется большим разбросом темпов развития. Уровни психологической, социальной и половой зрелости детей этого возраста весьма различны, тренер ничего не может сказать заранее, до наблюдения за подростком, до тренинга. Решение остается за самим подростком. Он сам решит, созрел ли он до такого типа тренинга. Если созрел и готов, он останется в тренинговой группе, если нет – он имеет все возможности покинуть ее или перейти в разряд активных или пассивных зрителей. Именно поэтому в тренинговых группах можно встретить детей от седьмого и даже шестого (если они психологически защищены в группе) до десятого-одиннадцатого класса и старше.

Во-вторых, для групп такого типа весьма полезно иметь определенный градиент возрастнo-специфических образцов поведения в ситуации испытания. Кроме подростков желательно иметь участников студенческого возраста, психологически очень близких к подросткам, только что вышедших из этого возраста и хорошо понимающих его проблемы. Желательно иметь и более старших участников, хотя бы одного-двух. Это и создает градиент возрастных образцов поведения с практически открытым верхним порогом. В то же время более взрослые участники группы создают хорошее поле предложений для удовлетворения потребности в установлении доверительных диалогических отношений подростков. Руководитель группы ни в коем случае не претендует на монополию в удовлетворении этой возрастнo-специфической потребности.

5. Клеточкой, своеобразной единицей, минимальной целостностью, кирпичиком тренинга личностного роста с подростками является: искусственно сконструированная или подсмотренная руководителем естественная ситуация. Участник тренинга побуждается к совершению своеобразного *микрoпoступка*, совершает его, а затем получает от друзей и дает им обратную связь: что он переживал и что они переживали, что они видели и чувствовали в этой ситуации микрoпoступка и испытания для одного из участников тренинга. Схематически эта клеточка выглядит так: «ситуация - принятие решения - действие в ситуации – рефлексия и обратная связь».

Однако важно подчеркнуть, что клеточка тренинга личностного роста включает в себя именно микрoпoступок, а не просто действие ее участника. Микрoпoступок (или просто поступок) – это далеко не всякое действие подростка. И тренинг отнюдь не состоит из сплошных микрoпoступков его участников, нет! Понятие микрoпoступка наиболее тесно связано с понятием личностного роста. Несмотря на богатство смыслов этого понятия, А.Г. Лидерс дает такое его рабочее определение: **личностный рост** – результаты особой работы, особой деятельности личности по установлению новой целостности, которая разворачивается после того, как личность совершает микрoпoступок. Выход за пределы границ личности под влиянием внешних и внутренних стимулов – это **микрoпoступок** личности.

Выход за пределы сложившейся личности требует от индивидуума особой работы по восстановлению этих пределов, по поддержанию целостности личности (на новом для нее уровне). Особая работа личности, совершающей акт личностного роста, для нее самой выступает как деятельность переживания, а для участников группы, побуждающих, сопровождающих или только наблюдающих этот акт – как сопереживание. Момент принятия личности себя новой, вышедшей за пределы прежней данности, совершившей микрoпoступок, обязательно связан с модусом оправдания. Но, видимо, не исчерпывается этим. **Переживание** – форма активности, возникающая при невозможности достижения субъектом ведущих мотивов его жизни, крушении идеалов и ценностей и проявляющаяся в преобразовании его психологического мира, направленном на переосмысление своего существования. **Сопереживание** – уподобление эмоционального состояния субъекта состоянию другой личности (или социальной группы). При этом в индивидуальном сознании субъекта отражается отношение другого человека (или социальной группы) к происходящим с ним (или с нею) событиям.

6. Своеобразным движущим противоречием групп личностного роста для подростков является противоречие между максимально возможной для руководителя тренинга демократичностью во время тренинга и чрезвычайно выраженной его директивностью. Руководитель тренинга личностного роста для подростков не фасилитатор, не режиссер, не просто один из участников тренинга, он мотор, движитель, своеобразный «толкатель», локомотив группы. Как во время матча футболист, руководитель тренинговой группы теряет в весе за два-три часа тренинга (типичная длительность одного занятия). И все же из этих двух моментов – демократичность и директивность – оба одинаково важны для

понимания особенностей этого тренинга.

Директивность позиции тренера в группах личностного роста связана во многом с организационными особенностями этих групп. Эти группы, во-первых, открытые, а во-вторых, как следствие, большие. Типичное количество участников групп личностного роста – 15-22 человека. Практически только рубеж в 28-30 человек в группе заставляет ее руководителя искать формы деления группы на две части – тех, кто на «сцене», и тех, кто вокруг «сцены». Обе эти подгруппы подростков просто время от времени меняются местами во время занятия.

Открыта же группа:

1) для новых участников – подростков, которые могут прийти и на пятое, и на шестое занятие и получить от группы часто больше, чем некоторые ее «старожилы»;

2) для родителей подростков, правда, с разрешения их детей. Со стороны руководителя группы запретов на посещение группы в качестве зрителя родителями нет. Наоборот, очень важно, чтобы родители знали и чувствовали, что происходит в группах личностного роста, с чем связаны те изменения в их детях, которые быстро становятся очевидными для них в условиях хорошо идущей группы;

3) для учителей и воспитателей из школ и других учебных и воспитательных учреждений, откуда пришли дети. Дело в том, что формируется основной костяк группы из тех подростков, которые получили рекомендацию от своих школьных психологов. Большую часть рекламы для групп личностного роста делают школьные психологи, которые прошли такие группы или были зрителями на них. Если они сами не ведут группы, то они устраивают своих подопечных в группу. Они, а также учителя, завучи и директора школ, откуда были направлены подростки, часто с любопытством посещают занятия группы, а нередко и сами становятся ее полноправными или временными участниками;

4) и наконец, группы личностного роста открыты для профессиональных психологов. К сожалению, существует такой односторонний образ группового тренинга, что он якобы обязательно должен быть в малой «12-15 человек», закрытой группе и за закрытыми дверями! Тренинг личностного роста для подростков – принципиально другая, отличная от такого превратного образа группового тренинга форма. Она принципиально открыта как для психологов, так и для родителей, подростков и учителей, потому что, во-первых, она абсолютно экологически чиста и экологически валидна, а во-вторых, она не исключает, а как раз предполагает зрителей вокруг работающей группы. Зрители, а большинство из них обычно – взрослые и психологи – это глаза и дополнительные чувства и переживания для группы, это чуткий барометр настроения, это, в конце концов, источник дополнительного материала для упражнений группы и благодатный зритель для того действия, которое разворачивается во время тренинга.

Тренинг личностного роста для подростков – это всегда немного театральный спектакль. Что касается экологической чистоты тренинга личностного роста, то это лишь значит, что большинство упражнений-испытаний (если не все) для этого тренинга взяты, подсмотрены, заимствованы у самих подростков. Их нет смысла «скрывать» от других психологов или родителей и педагогов, они в тренинге лишь сгущены, утрированы, структурированы и оформлены, но взяты напрокат у самих подростков, из натуральной подростковой субкультуры. Тренинг личностного роста для подростков – это, по сути дела, один из каналов трансляции натуральной подростковой субкультуры. Упражнения-испытания из тренинга как бы возвращаются к подросткам; своеобразным символом этого является нередкая ситуация, когда подростки на следующий день после группы в своей школе устраивают как бы ее продолжение, повторяя ее упражнения-испытания для своих одноклассников, не участвовавших в тренинге. Разве это не является показателем экологической чистоты и эффективности тренинга!

Второй полюс движущего противоречия групп личностного роста для подростков – это полюс демократичности. Символами-составляющими демократичности являются:

а) принцип обращения на «ты» всех участников в ходе тренинга;

б) полная свобода подростков во время тренинга: сам подросток и только он сам принимает решение – участвовать или не участвовать ему в следующем упражнении-испытании или вообще в сессии тренинга. Вполне возможна ситуация, когда подросток отказывается от испытаний, но не уходит, остается внутри тренингового круга или за его пределами, но чувствами, переживаниями и глазами он – в группе;

в) делегирование подросткам права на принятие некоторых групповых решений. Например, они сами решают вопрос о длительности дня тренинга, иногда они выбирают упражнения для следующего сегмента тренинга, принимают решение о необходимости «добора» участников группы из зри-

телей и т.д.

Свобода участников тренинга ограничена, по сути дела, только свободой руководителя тренинга побуждать их участвовать в испытаниях, создавая благоприятную атмосферу и психологически выгодный фон для этого.

7. Чисто организационно группы личностного роста для подростков обычно проходят в 10-12 занятий по два-три часа каждое. Обычно занятия проходят один раз в неделю. Можно два-три занятия в неделю, но не чаще. Неприемлемыми будут варианты с занятиями каждый день или реже, чем раз в неделю.

За указанное время группа, как правило, выполняет свои задачи.

Дать точные рекомендации, когда нужно заканчивать занятия группы, трудно, если вообще возможно. По крайней мере, сами подростки, как правило, готовы работать в группе значительно дольше (и реализуют эту свою потребность, приходя на следующие группы тренинга в качестве факультативных участников или зрителей).

8. Наконец, еще одним важным организационным и содержательным принципом проведения групп личностного роста с подростками является своеобразная трехслойность его отдельного занятия. Первый слой составляет собственно тренинговая работа, когда группа располагается на стульях в круг. Эта работа длится обычно два-два с половиной часа.

Второй слой после работы в кружке составляет чаепитие. Чаепитие – не просто дань гостеприимства хозяев, хотя и этот момент важен: подростки, как правило, приезжают на тренинг в другой район города после занятий, не пообедав, да еще сам тренинг длится два-три часа. Стыдно было бы отправить их после этого домой, не напоив чаем с печеньем или бутербродами. Но второй, содержательный момент чаепития заключается в том, что в соответствии с перефразированным общеизвестным выражением чай развязывает язык! Опыт показал, что чаепитие является своеобразным продолжением тренинга. Именно за чаем можно ввести такие формы упражнений тренинга, как интеллектуальные задачи, задачи-головоломки, можно получить или дать обратную связь отдельным участникам тренинга. За чаем есть место и для групповой дискуссии. Именно за чаем после пятого-седьмого занятия обычно начинаются личностные разговоры по поводу событий последнего дня тренинга. Важно, что ситуация чаепития еще больше демократизирует группу, окончательно уравнивая позиции руководителя и участников (все пьют чай и разговаривают).

Третий слой дня тренинга составляет время после чая. Если подростки не просят руководителя продолжить тренинг (что является в некоторых случаях приемлемым), они обычно идут всей группой или подгруппами гулять. Руководитель тренинга не должен уклоняться от участия в таких прогулках.

Может быть, подростки после чая предложат другую программу – это их право. Главное, что в этом третьем слое дня тренинга инициатива по его наполнению и реализации переходит к самим подросткам! Руководитель своим присутствием только подчеркивает и приветствует это. Вообще психологическая работа с подростковой группой не может быть «почасовой». Это скорее кусочек жизни, который в эти дни руководитель тренинга проводит вместе с подростками.

Последующее описание методики проведения групп личностного роста с подростками предполагает описание некоторых используемых упражнений [4]. Наиболее часто в тренинге используются следующие упражнения-испытания.

1. Упасть в руки партнера.

Это упражнение относится к упражнениям на диагностику и формирование доверия и пришло в тренинг из подростково-детской субкультуры.

Материал упражнения: доброволец стоит спиной к тренеру с закрытыми или открытыми глазами, руки по швам или положив ладони на талию (что удобнее для того, кто ловит). Тренер, задающий образец выполнения этого упражнения в качестве ловящего, стоит примерно в метре от добровольца и настраивает добровольца на выполнение упражнения словами: «Сейчас, по моей специальной команде ты – прямым и стройным – упадешь назад. Не бойся, я стою сзади и поймаю тебя под руки. Не бойся, я сильный, я справлюсь, но все же я поймаю тебя не сразу, а дам немного пролететь. Ты готов? Падай!».

Если доброволец боится падать, то необходимы дополнительные мотивирующие слова, создающие полную уверенность в том, что его поймают. Можно, например, устроить что-то вроде систематической десенсибилизации – предложить упасть на 20 см, на 30 см, на 40 см и так далее, до полного свободного падения почти до горизонтального положения. Хотя некоторая часть подростков уже

имеет это упражнение в своем культурном опыте, для других оно будет в новинку, а для третьих будет представлять интерес с точки зрения падения «здесь и теперь», в конкретной ситуации и в руки конкретного человека.

Упражнение можно «дооснащать» следующими процедурами:

- если доброволец не закрывал глаза, то можно предложить ему упасть с закрытыми глазами;
- если он знал, кто его ловит, то можно предложить ему упасть в руки участнику тренинга, которого только еще выберет тренер, и которого не будет заранее знать доброволец;
- если добровольца ловил крепкий парень, то рискнет ли он упасть в руки двух не очень крепких девушек (способ поймать здесь такой – каждая девушка ловит «испытуемого» за одну руку).

Упражнение обычно начинается в парах «тренер–доброволец», но затем уместно ввести выбор добровольцем того из группы, кто будет его ловить. Может быть использован и обратный модус: некий участник тренинга может обратиться к группе, чтобы «его испытали», – кто из группы заявит себя в качестве того, кто будет ловить? Наконец, на определенной стадии развития этого упражнения, когда в роли добровольца-испытуемого и того, кто ловит, побывали уже довольно многие, это упражнение можно перевести в форму группового парного упражнения. Группа по определенному принципу делится на пары (случайные, или мальчики выбирают девочек, или девочки выбирают мальчиков и т.п.), пространство тренинга организуется так, чтобы пары не мешали друг другу и не делали это упражнение вблизи острых углов столов и прочих потенциально опасных предметов, и руководитель предлагает подросткам испытать друг друга в парах. Здесь совершенно необходимо добавить для подростков, что теперь руководитель не сможет обеспечить страховку для каждой пары, и на того, кто ловит, ложится полная ответственность за своего партнера.

Руководитель наблюдает за выполнением групповой формы этого упражнения и может побудить одну-две пары повторить это испытание уже на виду у всей группы.

Что касается рефлексии и обратной связи, то она обычно включена в процедуру проведения упражнения на первых его прогонах, с первыми добровольцами. Затем необходимость в рефлексии и обратной связи снижается, они включаются только в особых случаях.

Сложные ситуации в этом упражнении бывают минимум двух типов: а) доброволец не может упасть в руки партнера, хотя и стоит уже в центре круга; б) испытуемый упал на пол – его просто не смогли (не успели, зазевались, он слишком тяжелый и пр.) поймать.

Как в этих случаях действовать тренеру? В первой ситуации тренер, вообще говоря, должен исходить из полного права каждого подростка отказаться от участия в упражнении. Но он же вышел, встал, подготовился...

Вероятно, необходима дополнительная мотивация для принятия решения испытать себя «здесь и теперь». Можно предложить испытуемому еще раз посмотреть на того, кто ловит, выбрать другого ловящего, например, того, кто только что прекрасно это сделал в другой паре. Может быть, надо сначала самому побыть в роли ловящего. Иногда психологически делает более приемлемой ситуацию даже то, что тренер предлагает всем остальным подросткам, кроме работающей пары, отвернуться или закрыть глаза. Можно и просто переставить данного участника в виртуальной очереди на это испытание, сказать, что можно попробовать и после тренинга, за чаем, или завтра.

Что касается неприятной второй ситуации, то, конечно, необходимо дать возможность выговориться тому, кого не успели или не смогли поддержать, поймать, снять его естественную агрессию, разобрать причину случившегося, но ни в коем случае не закреплять возможно появившийся у испытуемого страх перед такого рода испытаниями. Скорее всего, надо дать ему в пару особо надежного партнера, чтобы они все же выполнили это упражнение еще раз без помарок.

2. Поднять стоящего на стуле.

Это упражнение одновременно входит как одно из центральных, ядерных, в тип «Упражнения на новый сенсорный опыт».

Материал упражнения: добровольцу предлагается встать ногами на стул (предварительно стул проверяется руководителем тренинга на прочность и удобность), закрыть глаза и приготовиться к чему-то необычному. После этого четверо минимально обученных, как это делать, парней подходят бесшумно к стулу и плавно за четыре угла поднимают стул на высоту до 1 м. Подержав испытуемого наверху до 1 мин, его плавно опускают на землю. Рефлексия и обратная связь возможны даже в тот момент, когда он еще стоит на стуле после испытания или уже сошел со стула.

Модификациями упражнения являются ситуации «с открытыми глазами – с закрытыми глаза»

ми» и «со страховкой – без страховки». Первое – понятно. Что касается второго, то страховкой называется то, что руководитель или другой, достаточно высокий участник тренинга может дать добровольцу-испытуемому руку, за которую тот держится во время подъема. Эта рука подобна гибкой веточке, которая, несомненно, помогает, когда за нее держатся при переправе по бревну, при движении по узкой жердочке, по забору и в других подобных ситуациях. Реальная же страховка должна заключаться в том, что на расстоянии 0,5-1 м от стула между четырьмя поднимающими испытуемого подростками полезно расставить четырех страхующих с инструкцией подхватить испытуемого, если он по каким-то причинам начнет шататься или даже падать с высоты поднятого стула. Эта страховка тем более необходима, так как подростки обычно очень быстро начинают проявлять свою безжалостность к испытуемым и поднимают их не на заданные тренером 50-80 см, а выше, иногда до полного вытягивания поднимающих рук вверх! В этом случае штатный страхующий, дающий руку, в лучшем случае касается каблочки испытуемого и ничем ему помочь не может.

Упражнение «поднять на стуле» довольно острое и опасное, поэтому руководителю тренинга надо угадать первого-второго испытуемых – это должны быть достаточно хорошо чувствующие и контролирующие свое тело подростки. Следующих участников можно вызывать из круга на добровольных началах, но можно и использовать прием «следующего выбирает тот, кто справился». Обычно это делается так: тот участник тренинга, который только что выдержал это испытание, которого обсудили, дали ему выговориться и пр., побуждается внимательно посмотреть на каждого участника тренинга в кругу и выбрать того, «у кого он в глазах увидит скрытое желание испытать себя», или того, кто, по его мнению, обязательно должен попробовать те новые ощущения, о которых только что говорили. Следующего испытуемого может выбрать своей властью (и интуицией, конечно) и сам тренер. Вообще, именно на этом упражнении довольно часто бывают неожиданные испытуемые, например из-за круга, или более старшего возраста, но поднимать их по их просьбе должны именно имеющие этот опыт подростки. Наконец, для обеспечения чистоты испытания возможно даже отправить двух-трех испытуемых-добровольцев за дверь, чтобы они не видели успех или неудачу предыдущих, да и вообще не знали заранее о характере испытания для них. Впрочем, это упражнение остается испытанием и для тех, кто его неоднократно видел, но не решался участвовать...

Необходимо добавить, что для особенно хорошо выполняющих это испытание подростков (юношей и девушек) можно разнообразить его, предлагая «протанцевать твист», когда они еще стоят наверху, или «развязать и завязать шнурок» (что потребует особой координации движений там, наверху), или что-то подобное. Проще всего устроить успешному испытуемому «легкий шторм», слегка покачивая стул, на котором он стоит. «Шторм», разумеется, не должен быть чрезмерным.

Можно, если не очень устали четверо поднимающих, взять что-то вроде интервью у того, кто еще стоит наверху, над группой. Ведь даже пространство тренинговой комнаты меняется при взгляде сверху.

Особым поворотом в развитии этого упражнения является использование девушек в качестве поднимающих. Конечно, побудить их на это сможет только девушка-доброволец, которая хочет, чтобы ее испытали именно девушки. Их может быть и не четыре, а пять, шесть.

Наконец, самым неожиданным поворотом в развитии – модификации и дооснащении – этого упражнения является подъем на стуле двоих. Этот вариант родился на одном из тренингов в ситуации, когда одна из девушек-подростков наотрез отказывалась испытать себя в этом упражнении. Побудить ее не мог ни тренер, ни молодой человек, который только что справился с заданием. Тем не менее тренеру было видно, что девушка восхищена тем, как это сделал предыдущий парень. Вот тогда и родился вариант: девушка должна встать на стул вместе с парнем, они должны мягко (гибко) обняться и их подымут вдвоем. Для четырех крепких парней-поднимающих это обычно не составляет особых трудностей. Конечно, в этой пробе совершенно необходима страховка, которую группа часто обеспечивает без дополнительных напоминаний. Интересно и обсудить разницу в ощущениях тех, кто испытал себя и один, и в паре.

Самый трудный момент этого упражнения состоит в том, что время от времени добровольцы-испытуемые падают со стула с самого верха или с полпути наверх. Из числа таких случаев необходимо исключить «падения» демонстративных и тренированных подростков, которым не интересно просто быть поднятым. Они настолько хорошо чувствуют свое тело, что им интереснее показать группе, как мастерски они могут упасть сверху, не причинив себе никакого вреда. Несомненно, эту ситуацию придется обсуждать в группе, так как она переживается не только ответственным за технику безопас-

ности в группе тренером, но и многими участниками тренинга, которые не всегда увидят в этом демонстративность. Второй причиной падения может быть безжалостность подростков-подымающих – они слишком быстро или слишком неровно, или слишком высоко подняли испытуемого и тот не успел справиться с волнениями, «сдался» и стал падать. Именно для этого всегда полезно ставить страхующих. Наконец, возможны падения из-за необычного поведения самого добровольца.

В отличие от упражнения «Падать в руки партнеру» упражнение «Поднять на стуле» мало распространено в подростковой субкультуре. Поэтому более вероятно, что подростки, прошедшие его в тренинге, на следующий же день устроят подобные испытания своим друзьям в школе, во дворе, на вечеринке. По крайней мере, это часто бывало в группах, проведенных автором. Зная это, тренеру стоит заранее напомнить участникам тренинга, что они могут повторять любые испытания из тренинга где и с кем угодно, но должны всегда помнить о технике безопасности.

3. Падение со стола (с подоконника).

Это упражнение-испытание – самое известное в подростковой среде. Вероятно, оно настолько волнующее, что еще долго живет в подростковой (и взрослой!) среде после тренингов.

Материал упражнения: пять-шесть пар подростков берутся крепко за руки, стоя лицом к лицу в парах, пары становятся плечом к плечу так, как если бы они вместе несли что-то длинное и тяжелое. Этой группе предстоит поймать падающего добровольца. Последний может выбрать, с какой высоты он бы хотел плашмя упасть в руки друзей:

а) со стула, и тогда подхватывающие подростки должны будут расположиться около стула так, чтобы первая пара присела практически на уровне ботинок испытуемого;

б) со стола, что выше, и тогда шеренга из взявшихся плотно за руки подхватывающих стоит впритык к столу, расположил руки на уровне ботинок испытуемого;

в) с подоконника, что обычно еще выше, и тогда руки впритык к подоконнику стоящих подхватывающих находятся обычно несколько ниже уровня подоконника – падение добровольца-испытуемого здесь становится еще более опасным.

Иногда считается, что в роли подхватывающих должны быть самые сильные парни группы. Нам представляется, что как раз наоборот, надо дать почувствовать ответственность за испытывающего себя добровольца как можно большему числу подростков (юношей и девушек), даже самым слабым. Пять любых пар подростков, минимально подготовленных к этому, заведомо подхватят практически любого, пусть даже тяжелого, испытуемого. Подготовка к роли подхватывающего, кстати, сама представляет довольно интересную для группового тренинга процедуру: в своей практике мы выполняем ее иногда до испытаний, но иногда и после. Процедура заключается в том, что вся группа разбивается на пары, которые крепко берутся за руки, становятся плечом к плечу в длинную шеренгу, и доброволец (или выбранный тренером первый испытуемый) не столько падает, сколько просто влезает на руки этой парной шеренги с одного ее конца головой к середине шеренги. После этого парная шеренга согласованными подкидывающими движениями (чему придется учиться!) должна как бы «протолкнуть» испытуемого сквозь себя до другого конца. Интересно это сделать даже дважды – вперед головой и вперед ногами, т.е. от конца шеренги обратно к началу. В роли испытуемых в этой технике можно дать побывать всем желающим, в хорошо разогретой группе это будет каждый! Описанное нами упражнение можно использовать также как промежуточное, тренирующее по отношению к тем участникам тренинга, которые по каким-то причинам не готовы (не хотят, боятся, раздумывают) испытать себя в упражнении «Падение со стула» сразу.

Решимость испытать себя в падении со стула или с подоконника во многом будет связана для некоторого подростка с готовностью и умением группы подхватить его. Здесь не только один испытывает себя, здесь вся группа готовит себя к испытанию одного.

Добавим, что модификации упражнения состоят не только в регуляции высоты, с которой падает испытуемый. Варьируются еще несколько переменных: падает ли он с открытыми или с закрытыми глазами, спиной или лицом к группе. Все это выбирает сам доброволец, или же, наоборот, череду усложнений вводит постепенно тренер, чтобы поддерживать уровень интереса к испытанию.

Что касается рефлексии и обратной связи, то в этом упражнении стоит довериться чутью группы: если падение очередного добровольца было неловким, он не доверился группе, сгруппировался, не выпрямился, провалился, группа сама способна дать ему обратную связь, побудить повторить испытание вновь и вновь, чтобы достичь приемлемых кондиций. Не обязательно прерывать процесс испытаний, чтобы рассадить подростков в круг, дать выговориться добровольцу, поддерживающим,

зрителям, а затем опять выставлять шеренгу подхватывающих, побуждать добровольца, ловить его и т.д. Обсуждение можно устроить после нескольких испытуемых или даже после всех.

Сложными ситуациями в этом испытании становятся особые претензии демонстративных или даже истероидных подростков (юношей и девушек). А.Г. Лидерс приводит случай, когда чрезвычайно вызывающая и демонстративная девушка залезла на подоконник в момент, когда шеренга подхватывающих уже «разваливалась», расходилась после предыдущей пробы. Девушка моментально закрыла глаза и не просто упала, а – без команды! – как бы нырнула лицом вперед в сторону, где только что стояли подхватывающие. Тренер был далеко от этого места. Спасла ситуацию только самая дальняя от подоконника пара, которая зазевалась сама и еще не разняла свои руки. Они смогли смягчить падение девушки. Группа и тренер испытали шок, который потребовал продолжительного обсуждения и обратной связи.

4. Перенести девушку через «горный поток».

Это упражнение родилось на тренингах и имеет множество модификаций. В своем ядерном, наиболее рельефном, виде оно выглядит так.

Материал упражнения: прочный стол или два стола встык ставятся посередине тренинговой комнаты. С торцов к столу подставляются по стулу. Получается что-то вроде мостика. Так эта ситуация и оформляется – это как бы мостик через бурный горный поток. Тренер предлагает выйти добровольцу, который сможет перейти через этот мостик «в темноте», т.е. с закрытыми или завязанными глазами. Обычно на такое прохождение через стол со стульями вызывается довольно много добровольцев, даже девушек. Если кто-то из участников группы отчетливо боится это сделать сам, тренер может предложить ему сначала «перейти поток» с открытыми глазами, а потом только, запомнив траекторию пути, с закрытыми. Необходимо дать попробовать себя в этом испытании нескольким подросткам. Можно подставить по два стула и попросить «переходить поток» парами, бок к боку. В случае не очень широкого стола это уже более серьезное задание. Можно запускать на стол сразу двух добровольцев с разных сторон. Разойтись на столе с закрытыми глазами – это еще одна модификация тренировочного этапа этого упражнения.

В любом случае этот тренировочный этап позволяет многим из группы «на своей шкуре» почувствовать сложность данного упражнения, что обеспечивает ответственное отношение группы к страховке идущего в усложненных вариантах испытания. Тренер всегда расставит страхующих в сложных пунктах траектории перехода, но с некоторого момента группа сама страхует следующих добровольцев без напоминания.

И вот в какой-то момент развития этого упражнения тренер предлагает очередному добровольцу не просто перейти «через поток» с закрытыми глазами, но и перенести девушку. Можно найти множество игровых мотивировок для введения этого, но можно и не искать эти мотивировки, а опереться просто на естественное джентльменство парней. Девушку обычно выбирает доброволец. Сама же девушка подсказывает ему, как ей было бы удобно, чтобы он ее держал, – на руках, на спине или как-то по-другому. Девушку также стоит побудить закрыть глаза. Таким образом, парню предстоит с девушкой на руках и с закрытыми глазами взойти на стул, затем на стол, пройти по столу (или двум встык), нащупать спуск, спуститься на стул и потом на пол.

Это упражнение часто вызывает форменный ажиотаж в группе. Несколько наиболее сильных подростков пытаются «перекупить» право участвовать в этом испытании, если они уже прошли легкие формы этого испытания. «Торговля» здесь уместна. Может быть, даже сначала должны быть получены успешные прогоны этого испытания. После каждого прогона необходимо обязательно дать возможность выговориться парню и девушке, что они чувствовали во время перехода. Если надо, стоит подсказать девушке, что она, вообще говоря, должна поблагодарить парня, который «перенес ее на другую сторону потока». Конечно, это очень волнующее упражнение для пары.

Тренер должен заботиться о том, чтобы готовить следующего добровольца. Если не было разминки в виде упрощенных вариантов упражнения, то их можно дать внутри парных проб. Если не хватает этой тренировки и мотивирующих слов тренера, можно попросить одну из девушек помочь решиться парню на испытание в паре – девичье обаяние и кокетство могут сделать то, что не сделает тренер! Можно вообще сделать так, чтобы не парень-доброволец выбирал для себя девушку, а, наоборот, девушка предлагала себя в качестве «груза» тому, кто решится испытать себя! Это делает упражнение еще более красивым и волнующим.

Хочется подчеркнуть, что здесь оба в паре – парень и девушка – испытывают себя. Для парня

это упражнение тяжелее физически (и порой тренер слышит от парней слова, сказанные на «ушко» или шепотом: «Надо было мне полегче выбрать девушку...»), но для девушки оно не менее тревожно. Поэтому иногда приходится просить девушек из предыдущих пар что-то сказать на ушко решительной девушке, чтобы она приняла приглашение очередного добровольца на это парное испытание. В конце концов, можно пойти на компромисс и разрешить девушке не закрывать глаза.

Здесь есть опасность, есть взаимопомощь как естественное проявление группы, есть волнующий телесный контакт парня и девушки, выбравших друг друга для этого испытания, есть стремление повторить или даже улучшить достижения друга (мотивация достижений) и многое другое. Может быть, данное упражнение является наиболее важным, центральным для этого типа упражнений в тренинге личностного роста с подростками. В нем очень естественно рождаются поступки, т.е. происходит то, к чему стремится тренер в такого типа тренинге. А.Г. Лидерс приводит пример такого микропоступка (микрособытия).

Подростковый тренинг велся в небольшом сибирском городке. Вокруг группы старшеклассников в 16-19 человек сидела еще более значительная группа студентов-психологов. В один из дней тренинга группа подошла к упражнениям на испытание. Надо сказать, что в группе подростков было больше девушек, чем юношей, а среди юношей три выделялись своим крепким телосложением, чего не хватало остальным мальчикам группы. В какой-то момент группа перешла к упражнению «Перенести девушку на руках через стол». Для трех указанных крепких парней это не составило скольконибудь значимой задачи – они давали прекрасные образцы выполнения этого упражнения, но для них оно не стало собственно испытанием.

Пока упражнение выполнял третий из них, тренер подсел к одному из менее внушительных парней группы и приватно сказал ему: «Ты следующий! Готовься!». Паренек вполголоса решительно ответил: «Нет!». Обсудив последний прогон этого упражнения, тренер уже громко перед всей группой предложил попробовать свои силы выбранному мной пареньку. Неожиданно тот тоже уже громко и на всю группу опять сказал: «Нет!». Вообще говоря, каждый участник тренинга свободен – участвовать в упражнениях или не участвовать, и об этом группа предупреждается с самого начала. Но свобода каждого ограничена свободой тренера – спрашивать, уговаривать, мотивировать, организовывать группу на спрашивание несоглашающегося подростка. Здесь тренер также не захотел так быстро «отпустить» паренька и стал организовывать группу поддержки. Но в ответ на все просьбы и доводы группы следовал все более уверенный ответ: «Нет!».

Неожиданно в поле зрения тренера (как у Келеровских обезьян!) оказались одновременно отнекивающийся паренек и миловидная стройненькая студенточка, которая из-за нехватки стульев в комнате сидела на втором этаже парт и весело покачивала ножками с голыми коленками. Ситуация вдруг переосмыслилась: паренек отнекивался не вообще и принципиально, а потому, что трое крепких парней – они и здесь оказались парни не промах! – уже перенесли через стол трех самых легких девушек группы. Действительно, в тренинговой группе остались более тяжелые девушки. Паренек не может выбрать тех же девушек – их уже переносили, – а других «посильных» для него в группе он не видит.

Студенточка прочла мысль тренера, прыгнула с парт и предложила молодому человеку перенести ее! Парень – сделав совсем небольшую паузу – согласился!

Он справился с этим упражнением. Впрочем, группа особенно охотно помогала ему в этом, «поддерживая за локотки» на всей траектории перехода. Когда он опустил девушку на пол, раздались громовые аплодисменты. Это была благодарность группы за то, что паренек справился с собой – своей тревогой и нерешительностью – и тем как бы включил себя в когорту «мужчин». Он, кстати, открыл дорогу другим, тоже физически не очень внушительным паренькам группы, некоторые из них также выполнили это упражнение.

Это был, несомненно, микропоступок юноши. Он сделал то, что казалось ему невозможным, ненужным, на что он был неспособен. Изменение отношения к нему было видно хотя бы потому, как в тот день, после тренинга, за традиционным чаем, девочки группы льнули к нему и особенно рьяно кормили его пирожными.

Обязательно есть упражнения на развитие сенсорного опыта, доверия, эмоциональных отношений и т.д. Но испытания имеют принципиальное значение для подросткового тренинга. Рекомендации по включению этих упражнений в канву тренинга: а) эти упражнения уместны не ранее середины тренинга, т.е. на 4, 5, 6-м занятиях; б) не стоит предлагать их всех сразу, лучше распределить их

на несколько тренинговых дней; в) внутри сессии тренинга эти упражнения должны быть подготовлены разминками и даются ближе к концу дня; г) особое внимание в этих упражнениях надо уделять технике безопасности и организации страховки; е) необходимо помнить, что испытания – это полные упражнения, т.е. не только допускают, но и предусматривают как само испытание, так и его обсуждение, рефлексию и обратную связь; ж) тренер не должен забывать, что он тоже участник тренинговой группы. Ему надо найти адекватные испытания и для себя. Пусть он их выполнял «там и тогда», но необходимо вовремя пройти их «здесь и теперь» или тренер рискует, что группа потребует его участия в испытаниях в момент, когда он окажется не готов к этому.

Перечень литературы

1. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
2. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И.В. Вачков. – М.: Издательство «Ось-89», 2005. – 256 с.
3. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство: в 2-х частях / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч.2. – 128 с.
4. Глэддинг, С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.
5. Меновщиков, В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями / В.Ю. Меновщиков. – М.: Смысл, 2005. – 182 с.
6. Самоукина, Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинг / Н. Самоукина. – М.: ИНТОР, 1997. – 192 с.
7. Хозиева, М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию: учебное пособие для вузов / М.В. Хозиева. – М.: Изд-во «Академия», 2005. – 320 с.