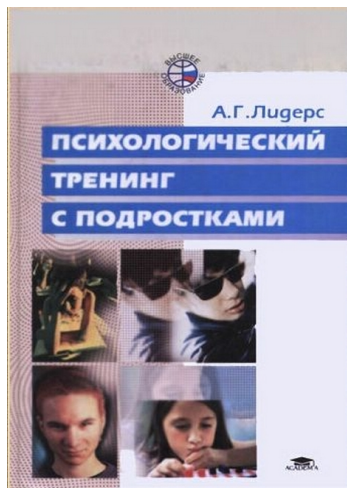


# Психологический тренинг с подростками

Лидерс А.Г.



## СОДЕРЖАНИЕ

От автора 3 Глава 1. Практическая психология как помогающая профессия 1.1. Три слоя психологии 6  
1.2. Три основания для оказания психологической помощи 9 1.3. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту 11 Глава 2. Тренинг личностного роста для подростков 2.1. Особенности подросткового возраста. Подростковый возраст как возраст психологической соизмеримости со взрослостью 31 2.2. Консультативно-развивающая работа с подростками и ее особенности 38 2.3. Три модуса групповой психологической работы 42 Цели 44 Принципы отбора участников 45 Основная метафора модуса работы 46 Особенности позиции руководителя 47 Критерии успешности работы 48 2.4. История и принципы тренинга личностного роста для подростков 51 Глава 3. Типология упражнений, используемых в тренинге личностного роста с подростками 61 3.1. Разминки Психогимнастика 62 Работа с мячом 64 3.2. Упражнения на работу с именем 68 Введение имени 69 Обеспечение запоминания имени участников 69 Проверка запоминания имен 70 Нацеленная помощь тем, кто не запомнил все имена 71 Поддерживающая работа 72 3.3. Упражнения на "интенсивное пространственное взаимодействие" 73 3.4. Упражнения на новый сенсорный опыт 78 3.5. Упражнения на "границы психологических пространств" 83 3.6. Упражнения на речевые действия 86 3.7. Эмоциональная гимнастика и изобразительные игры 97 3.8. Сюжетно-ролевые игры 103 3.9. Проективные упражнения 114 3.10. Упражнения на быстрый отдых и расслабление 124 3.11. Испытания в узком смысле слова в тренинге 126 3.12. Упражнения на обратную связь 141 3.13. Психологический практикум внутри тренинга 147 3.14. Телесно-ориентированные упражнения 162 3.15. Упражнения на личностную внимательность и личностную лексику 173 3.16. Другие упражнения 176 Глава 4. Особенности действий тренера в тренинге личностного роста с подростками 4.1. Принципы построения отдельного дня тренинга 179 4.2. Действия тренера в нестандартных и кризисных ситуациях 183 4.3. Некоторые советы тренеру, работающему с подростками 189 4.4. Примеры программ тренинга с подростками 200 Программа тренинга 202 Анализ результатов 211 Задачи совершенствования программы 213 Выводы 213 4.5. Приемы и результаты оценки эффективности тренинга 214 Заключение 218 Литература 219 Приложение. Мини-хрестоматия Татьяна Яничева. Специфика тренерской позиции в групповой работе с подростками 220 Сергей Макшанов. Принципы

психологического тренинга 225 Галина Исурина. Личностный тренинг и его значение в подготовке психологов-практиков 232 Андрей Березников. Обратная связь в групповой работе с подростками 237 Галина Исурина. Групповая динамика в тренинговых группах

От автора

Практическая психология в России начала свою историю совсем недавно - на рубеже 1970-1980 - х гг. XX столетия. Именно в 1980-1981 гг. в крупных городах бывшего СССР - Москве, Ленинграде, Киеве - были открыты первые психологические консультации для населения.

В 1982-1983 гг. на кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова был открыт возрастно-психологический консультационный центр. Тогда молодые научные сотрудники и преподаватели кафедры, практически "с листа" обучались психологическому консультированию, психокоррекции, работе по психологическому просвещению родителей.

Автору предлагали случаи связанные, главным образом, с проблемами подросткового возраста. Скоро стало понятно, что одной только консультативной работы явно недостаточно, при том что в нее была включена психодиагностика, элементы психокоррекции, психологическое просвещение. Развивающе-коррекционной работы с подростками практически не велось.

Во второй главе этой книги дается краткий исторический экскурс и охарактеризованы принципы тренинговой работы с подростками. Здесь же дается важное для понимания работы с подростками краткое описание психологии подростка и показаны особенности оказания им психологической помощи.

Психологический тренинг с подростками возник для того, чтобы обеспечить полноту психологической помощи. Консультативная работа, причем в основном с мамами подростков, потребовала своего логического дополнения и продолжения.

Поскольку еще в 1975-1978 гг. автору посчастливилось пройти две группы социально - психологического тренинга у преподавателя кафедры социальной психологии МГУ Адольфа Хараша, мои коллеги "подтолкнули" меня на первые пробы тренинга с подростками. Сначала он проходил в виде "психологических игр с подростками".

Но, познакомившись с другими модусами групповой психологической работы, оценив по достоинству тот тренинговый стиль, который демонстрировал А.Хараш, - а это был гуманистический, роджерсовский стиль, и это за 10 лет до приезда самого Карла Роджерса, после которого и начался бум практической психологии в России! - я очень быстро снял слово "игры", потом ушло родовое, в сущности, понятие "социально - психологический тренинг", и наконец уже в середине 90 - х гг. я сформулировал свое

3

кредо в тренинге с подростками - методика стала называться "Тренинг личностного роста с подростками".

Отличия такого тренинга от других, так же как и их сходства, обсуждаются во второй главе работы.

Движение в области тренинга и психологической помощи было разнонаправленным. С одной стороны, быстрое накопление опыта в техниках психологического тренинга с подростками. Достаточно указать только города, в которых проводилась работа с подростками в обучающих тренингах "Два в одном" (т.е. для подростков и для психологов одновременно): Петрозаводск, Санкт - Петербург, Пермь, Сыктывкар, Екатеринбург, Серов, Первоуральск, Заречный, Лесной, Новоуральск, Челябинск, Тюмень, Надым, Когалым, Сургут, Тобольск, Заводоуковск, Ноябрьск, Чита, Красноярск, Пенза, Тула, Владимир, Обнинск, Дубна, Волгоград, Ставрополь, Нальчик, Клин, Истра, Самара, Тольятти, Чебоксары, Киров, Рига, Кишинев. В некоторых городах по многу раз.

С другой стороны, все больше кристаллизовались мои мета - психологические представления об особенностях позиции практического психолога по отношению к клиенту. Образцом щепетильности в

вопросах методологии психологии (в нашем случае - метапсихологии) является для меня мой учитель по психологии развития - Петр Яковлевич Гальперин. В первой главе данного учебного пособия заявлена позиция практического психолога, которая реализуется в тренингах с подростками.

Без описания и соответственно реализации этой позиции тренинги превращаются в ремесленничество, в набор процедур. Но тренинг - не набор процедур, игр, упражнений, испытаний. Для меня тренинг с подростками - это всегда кусочек жизни! Типология упражнений для тренинга личностного роста с подростками дается в третьей главе пособия.

Четвертая глава в пособии - самая практическая, в ней можно найти массу указаний и рекомендаций, как структурировать день тренинга, как вести себя в критических и нестандартных ситуациях, как наладить обратную связь в тренинге с подростками и многое другое. В будущем пособие будет дополняться именно за счет этой четвертой главы.

Наконец, поскольку в пособии авторская точка зрения на психологический тренинг с подростками, я решил, что будет уместно включение в книгу материалов, показывающих, как решают подобные проблемы другие авторы. Так возникло приложение - минихрестоматия, где даются наиболее важные фрагменты статей "Журнала практического психолога".

Сегодня издается много интересных книг по психологическому тренингу, в том числе и подростков. В список литературы в конце учебного пособия включены только самые главные.

4

Некоторые подростки, которые прошли тренинг, успели сами стать психологами и ведут свои тренинги. Я думаю, что все они с удовольствием прочитают настоящее пособие, которого порой так не хватало моим ученикам на обучающих семинарах. Не меньшую заинтересованность я ожидаю и от своих будущих учеников. Уверен, что любой преподаватель, обучающий студентов - психологов активным методам работы с подростками, найдет в пособии много важного и интересного для организации учебно-тренингового процесса. Конечно, я с признательностью приму замечания, которые неизбежны для такого рода работ.

5

## Глава 1

### ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ПОМОГАЮЩАЯ ПРОФЕССИЯ

#### 1.1. Три слоя психологии

Что такое практическая психология? Во всякой психологии (общей, возрастной, социальной, клинической, педагогической и пр.), т.е. в психологии вообще, можно выделить три слоя работы. Критерием для их различения является разное отношение психологов, работающих в этих трех слоях психологии, к человеку - носителю психики.

Речь идет о теоретической, прикладной и практической психологии (рис. 1).

1. Теоретическая психология исследует (изучает, наблюдает, экспериментирует) человека - носителя психики. В слое теоретической психологии работают психологи - исследователи. А человек - Три слоя психологии 6

носитель психики для психолога - исследователя превращается в испытуемого. Про испытуемого можно сказать, что это "частичный" человек: он соглашается за определенную плату отказаться от части своих прав и выполнять инструкции психолога - исследователя (экспериментатора). Как бы ни хотел психолог - экспериментатор, чтобы перед ним сидел максимально естественный, натуральный, целостный человек - носитель психики, это не так. Перед ним тот, кто лишен части своей активности и произвольности, ограничен в своих правах. Но только так, ограничив (зафиксировав, вынеся за скобки, контролируя как неизменное) одно, можно исследовать другое.

Продуктом отношения исследования между психологом и человеком - носителем психики - являются знания, организованные в теории. Теории живут своей особой, самостоятельной жизнью, транслируются от одного поколения психологов к другому, разрастаются, умирают. Но знания, организованные в теории, могут - при соответствующей переработке - транслироваться в другие слои психологии, например из теоретической психологии в прикладную. Главное, что пользователем психологических знаний (не путать с психологической информацией, которую психолог - консультант передает клиенту) может быть только психолог.

2. Прикладная психология теряет непосредственные отношения с человеком - носителем психики (которые имела теоретическая психология). Теперь отношения психолога и человека опосредованы другим профессионалом. Прикладной психолог имеет дело с профессионалами из другой области, и только косвенно с человеком - носителем психики. Ведущей деятельностью прикладного психолога является со-организация деятельности профессионала другого профиля с помощью предписаний (указаний, рекомендаций и пр.), основанных на психологических (теоретических) знаниях. В качестве этих других профессионалов выступают фактически все профессионалы, имеющие дело с человеком. Сами они (как представители другой профессии) не имеют психологических знаний о человеке, но часто хотят их иметь для регуляции своей деятельности по отношению к человеку. Их практика нуждается в такой со-организации, со-руководстве. Интересно, что для прикладного психолога, со-организующего деятельность другого профессионала, человек - носитель психики выступает как объект чужой практики, и в этом смысле этот человек для психолога также "частичный" человек, не полный субъект деятельности, а только объект чужой практики.

Если у прикладного психолога не хватает готовых (теоретических) психологических знаний, чтобы формулировать предписания для другого профессионала, то он выходит временно в теоретический слой психологии и проводит специальные (прикладные) исследования, чтобы добрать знаний, вернуться в слой

7

прикладной психологии, сформулировать предписания и этим ответить на запрос другого профессионала.

Таким образом, важно, что прикладная психология не имеет собственной практики по отношению к человеку - носителю психики, а только со - организует чужую практику по отношению к нему - практику врача, педагога, начальника отдела кадров, работника ГАИ и пр.

3. Практическая психология восстанавливает непосредственные отношения с человеком - носителем психики. Но теперь это отношения оказания психологической помощи, а человек здесь уже не испытуемый, а клиент. Понятие "клиент" конституирует позицию практического психолога. Клиент и практический психолог - это две стороны одной медали. Поэтому дадим определение понятия "клиент".

Клиент - это тот, кто:

- а) испытывает психологические трудности, которые доходят до уровня психологических страданий, с которыми человек не может справиться сам с помощью привычных для него средств;
- б) ищет психолога, т. е. того, кто окажет ему помощь в работе с психологическими страданиями;
- в) добровольно обращается к психологу за такой помощью;
- г) заключает с психологом письменный или устный договор об оказании психологической помощи и соглашается оплачивать работу психолога (или принимает во внимание, что работа психолога будет оплачена государством или спонсором).

Практический психолог имеет собственную практику - практику оказания психологической помощи добровольно обратившемуся к нему клиенту. Что касается понятия "психологическая помощь", то здесь нам удобно объяснить его через указание целей и задач:

- 1) эмоциональная поддержка и внимание к переживаниям клиента;
- 2) расширение сознания и повышение психологической компетентности;
- 3) изменение отношения к проблеме - ее переформулировка;
- 4) повышение стрессовой и кризисной толерантности;
- 5) развитие реалистичности и плюрализма мировоззрения;
- 6) повышение ответственности клиента и выработка у него готовности к творческому освоению

мира.

В центре психологической помощи стоят следующие виды деятельности практического психолога:

- сопереживание (работа с переживаниями клиента и со своими собственными);
- активное психологическое обучение (результатом которого является повышение психологической - общечеловеческой, коммуникативной - компетентности);

8

- формирование новых копинг - стратегий;
- культурная со - продуктивность (см. об этом далее).

9

## 1.2. Три основания для оказания психологической помощи

Существуют по крайней мере три основания для оказания психологической помощи. Каждое из них делает ответственными разных профессионалов, представителей помогающих профессий за соответствующий модус работы по оказанию психологической помощи. Что касается самой психологической помощи, то все названные профессионалы равноспособны по ее оказанию.

Эти основания таковы:

Добровольность обращения клиента за психологической помощью.

Оказание психологической помощи по медицинским показаниям.

Оказание психологической помощи по социальным основаниям.

В первом случае профессионала не интересует (вернее, интересуется, но во вторую очередь с учетом факта добровольного обращения) есть ли у клиента медицинский диагноз и есть ли психосоциальные основания для психологической работы с ним. Достаточно, что клиент сам заявляет о своем желании получить помощь от профессионала. О таком клиенте мы можем в общем случае предполагать, что он ответственен, контактен, произволен, рефлексивен. Он выбрал профессионала с учетом его квалификации, методов работы и согласился в договоре на психологическую помощь и размер оплаты этой работы. С нашей точки зрения, в этом модусе психологической помощи центральной фигурой является практический психолог. Психологическая помощь оказывается здесь в форме психологического консультирования, психологической коррекции, психологического сопровождения, психологического тренинга и неврачебной психотерапии.

Во втором случае добровольность выносится за скобки (то есть и здесь она желательна и важна, но как вторичный фактор оказания помощи). Медицинскими показателями является диагноз и квалификация состояния человека. При определенных сочетаниях этих двух составляющих по Закону "О психиатрической помощи в Российской Федерации" человеку (пациенту) психологическая помощь, как и медикаментозная, может быть оказана без его согласия. Решение об оказании такого рода помощи принимает медик - психиатр или психотерапевт. Он и несет ответственность за оказание психологической помощи в этом модусе работы. Но саму помощь, процессуально, в виде врачебной психотерапии,

9

психокоррекции, группового тренинга (групповой психотерапии) могут вести и другие профессионалы, а не обязательно только врачи. Важно, что оказание такой помощи в общем случае не предусматривает ее оплаты пациентом, если только речь не идет о частных клиниках с улучшенными условиями жизни.

Наконец, в третьем случае не только выносится за скобки добровольность, но речь не идет и о наличии медицинского диагноза. Здесь важны критерии социальной необходимости оказания психосоциальной помощи человеку (семье, детям). Речь идет о помощи беженцам, жертвам техногенных и природных катастроф, помощи в случае доказанного насилия в семье, в случае включенности человека в деструктивные культы и пр.

Решение об оказании такой помощи принимает ответственный и уполномоченный социальный работник, единолично или коллегиально. Некоторые процедуры оказания такой помощи могут идти без добровольного согласия субъектов, но другие - только с их согласия. Необходимые для начала оказания психосоциальной помощи показатели и критерии, вообще говоря, должны быть зафиксированы в некотором законе или подзаконных актах. Поэтому к профессии социального работника значительно выше требования с точки зрения его юридической подготовки (по сравнению с практическим психологом). Процессуальными формами психологической помощи здесь будут психологическое консультирование (и близкие виды консультирования, например, консультирование жертв деструктивных культов, которое де-юре не называется психологическим, но реально очень близко к нему), психокоррекция, неврачебная психотерапия, групповой психологический тренинг и пр.

Все три модуса оказания психологической помощи могут дополнять друг друга, т.е. как бы соединяться, накладываться друг на друга. Приведем любопытный пример:

В Швейцарской конфедерации существует закон, по которому каждый осужденный, попадая в места лишения свободы, имеет право на психологическую помощь. В самом деле, человек совершил преступление, прошел следствие и суд, был изолирован от привычного для себя социального окружения, попал в совершенно новую для себя закрытую среду - все это вместе есть серьезные основания для оказания психологической помощи. Для реализации этого закона развернута служба тюремных психологов. По закону и правилам их работы тюремные психологи должны три раза вызвать на прием каждого вновь поступившего в тюрьму и предложить ему психологическую помощь (в той технической форме, которой владеет данный психолог). Если все три раза осужденный отказывается от предложенной - мотивированной и разъясненной - психологической помощи, психолог просит его расписаться в отказе в соответствующих документах. Если осужденный соглашается на помощь, то добровольно! Пусть не сам осужденный приходил к психологу, а

10

психолог "стучался" к осужденному, но ведь тот имел полное право отказаться - и согласился! Несомненной модификацией одного основания для оказания психологической помощи другим является оказание психологической помощи человеку с психиатрическим диагнозом, добровольно обратившемуся к практическому психологу (не к клиническому, или по крайней мере не внутри клиники, где бы этот человек не имел полной свободы в добровольном обращении за помощью - она ему уже оказывается! - и речь о модификации не шла бы). Ответственность за работу вне клиники с человеком, который имеет диагноз, все равно несет соответствующий врач или коллегиальное собрание врачей. Психолог, к которому обратился за помощью человек, в соответствии с этическими и профессиональными обязанностями (кодексами) многих профессиональных и общественных объединений психологов - практиков должен войти в контакт с лечащим врачом (или тем профессионалом, который несет ответственность за человека, поставил диагноз и/или уже ведет больного) и договориться с ним о порядке совместной работы и распределении ответственности. Таким образом, факт наличия медицинского (психиатрического) диагноза модифицирует порядок оказания психологической (и психосоциальной) помощи с точки зрения распределения ответственности и ее организации.

11

### 1.3. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту

Практическая психология существует. Есть кафедры практической психологии, лаборатории практической психологии, практические психологи. Но что такое сама практическая психология? Ранее уже было дано рабочее определение этого исходного понятия.

Напомним, что в психологии существует три слоя: теоретическая психология, прикладная психология и практическая психология (где психолог имеет собственную практику). Конституирует эту практику клиент. Клиентом будем называть субъекта, добровольно обратившегося к практическому психологу за помощью.

Добровольность обращения субъекта за помощью - важная составляющая сути позиции практического психолога по отношению к клиенту. "Клиент" и "практический психолог" - это два подразумевающих друг друга понятия. Но добровольность не единственная характеристика позиции клиента. Клиент вступает в некоторые, оговоренные заранее отношения распределения ответственности с практическим психологом. Это второе. А третье: клиент - это такой субъект - носитель психики, который

11

испытывает определенные психологические трудности, неудобства, страдания. Он хочет избавиться от них. Однако ни субъективно, ни объективно эти страдания и трудности субъекта не переживаются и не являются болезнью. Он обращается к психологу и ждет помощи от него. Именно это и составляет содержание настоящего параграфа: клиенты есть не только у практических психологов. Более того, клиенту вовсе не обязательно априори разбираться в особенностях работы разных представителей так называемых помогающих профессий (практический психолог, врач, в частности врач - психотерапевт, социальный работник и даже социальный педагог). Есть ли особенности в позиции именно практического психолога по отношению к клиенту и именно в сравнении с особенностями позиций указанных (и других возможных) профессионалов? Если они есть, их описание не просто удовлетворяет познавательный интерес, связанный во многом с извечным поиском психологами собственного научного предмета, но и дает понимание, откуда идут своеобразные типичные переживания практического психолога в ходе работы с клиентами.

Дело в том, что обеспокоенность психологов - теоретиков поисками собственного научного предмета весьма своеобразно повторилась и в слое практической психологии. Простейший анализ происхождения наиболее известных и важных процедур, приемов и методов работы практического психолога показывает, что их корни уходят в практику медиков! Медицинское образование и медицинскую практику имели основатели и многие продолжатели психоанализа, гештальттерапии, нейролингвистического программирования, а также авторы многих менее заметных техник и методик практической психологии. Даже относительно клиентцентрированной психотерапии и консультирования Роджерса необходимо отметить, что хотя их создатель и не имел медицинского образования, он долгое время был директором детской клиники, и медицинская практика не была чужда для него. Выходит так, что психологи "ищут не там, где потеряли, а там где светло", где для них проложила путь медицина в лице психотерапии? Так? Не стоит спешить соглашаться с этим, казалось бы, вполне логичным соображением. Как раз здесь есть что сказать по этому поводу. Это будет одной из важнейших задач данного параграфа - сравнить особенности работы с клиентом именно психолога и психотерапевта, хотя бы на уровне описания особенностей их позиции по отношению к клиенту (пациенту - для медика).

Но оборотной стороной этой медали является то, что практический психолог действительно чувствует (и нередко), что клиент к нему относится именно как к врачу! Это переживание дает не менее действенный импульс разобраться в сути дела, чем интеллектуальная ревность практического психолога по отношению к психотерапевту. Что же это такое: на дверях твоего кабинета висит

12

указатель "Практический психолог", а клиент явно относится к тебе, как к врачу, путает тебя с врачом! Слава богу, что путают практического психолога не только с врачом. Клиенты путают



практического психолога и с юристом, чиновником, педагогом - воспитателем. Но если тебя путают с другим профессионалом, то разве этим не "выталкивают" тебя в позицию этого профессионала? Разве нет здесь оснований для собственной путаницы: кто же ты как профессионал - практический психолог или ?.. Мы не хотим вместо многоточия вставлять наименования других профессий, уважаемых и хорошо оплачиваемых, но хотели бы отметить, что практический психолог нередко дает клиентам возможность вытолкнуть себя в позиции этих других профессионалов. В некоторых случаях психолог даже кое - что умеет делать вместо них. Но в общем случае "Богу - богово, а кесарю - кесарево"; не к лицу психологу заниматься чужой практикой, не имея профессионального, необходимого именно для этой практики образования. Как, впрочем, и другим профессионалам не к лицу браться за психологическую по содержанию деятельность, не имея для этого соответствующего образования.

Итак, подведем итоги введения в проблему. Задачей настоящего параграфа является прояснение двух моментов деятельности практического психолога. Во-первых, остается ли что-то практическому психологу, если из арсенала его приемов, методов и процедур мысленно вычеркнуть все, что является по происхождению и по предметному содержанию медицинским, врачебным, психотерапевтическим в конце концов. Может быть, и правда все мы - психотерапевты, а не практические психологи (психологи - консультанты), и правы те из нас, кто смело называет себя так? А во - вторых, из всех профессионалов, имеющих клиентов, необходимо выделить тех, с кем нас, практических психологов, наиболее часто путают наши клиенты, и выяснить, есть ли у них основания для такой путаницы, в чем эти основания и как от такой путаницы защищаться.

Во-первых, нас путают с врачом; во-вторых, с воспитателем-педагогом; в-третьих, с юристом (или чиновником); наконец, в-четвертых, со священником. Основания для последнего сравнения более сложны: трудно предположить, что психолога клиент может спутать со священником, ну разве только с проповедником.

И все же такую работу необходимо провести по основаниям, которые станут понятны далее. Этих четырех сравнений вполне достаточно. Вряд ли что-то добавит к этому анализу сравнение психолога не только с обувным мастером (клиенты налицо) - психолога с ним не путают, но и, например, с социальным работником, профессионалом, позиция которого еще не устоялась в нашем российском социуме, или с экстрасенсом - целителем,

13

который зачастую всеми силами старается занять хоть какой-нибудь диплом медика (пусть даже медицинской сестры!), и в этом смысле его позиция во многом схожа с позицией врача.

Методическим приемом аналитического сравнения будет противопоставление позиции практического психолога позициям врача, педагога - воспитателя, юриста и священника. Понятно, что в этих позициях можно найти много сходного, но интересовать нас будет как раз разное! По сути дела, необходимо вместе с читателем сформулировать, что практический психолог это не врач, не воспитатель, не юрист (чиновник) и не священник! Только тогда расчистится поле для вопроса: а кто же такой практический психолог, что же он делает, помогая клиенту, если он не делает того, что делают врач, воспитатель, юрист и священник!

Вторым методическим приемом в данной работе будет особое представление позиций профессионалов. Для методических целей можно упростить описание позиции каждого из указанных профессионалов до двух основных компонентов, двух составляющих позиции: ведущей, главной, базальной деятельности профессионала в этой позиции и основной онтологической категории, сквозь которую данный профессионал как бы видит своего клиента.

Итак, позиция - это ведущая деятельность и онтологическая категория как нечто единое, как две стороны одной медали. В конце данного параграфа позиция психолога по отношению к его клиенту также будет описана по этой (конечно, упрощенной) схеме.

Психолог и врач. Именно с врачом чаще всего путает клиент практического психолога. Это не удивительно. В сознании человека с улицы психолог и есть врач. В ходе расспросов подобное мнение воспроизводится везде - от сахалинской деревушки и до улиц Москвы. Психолог - это якобы кто - то

вроде врачевателя человеческих душ. Врач помогает в случае страданий физических, а психолог, стало быть, в случае психических, духовных страданий. (Где граница между физическими и психическими страданиями? Не одно ли это и то же? Или все же разное?)

Психолог категорически не врач! Не плодотворно сравнивать психолога с врачом. Это даже опасно для профессионального самосознания психолога. Нельзя путать психолога с врачом ни клиенту, ни самому психологу. Но чтобы доказать тезис, что практический психолог - не врач, можно сначала привести пример того, что чувствует практический психолог, когда клиент путает его с врачом.

На кафедру, где я работаю, приводят рыдающую женщину. Она - работник одной из организаций, расположенных в том же здании, что и факультет психологии. Утром она пришла на работу (дисциплина!), но

14

работать не может, разрыдалась. Подруги, зная, что на кафедре возрастной психологии существует психологическая консультация, привели ее к нам. У меня находится свободное время, на кафедре - стакан горячего чая, мы начинаем беседу с еще рыдающей женщиной, а в дальнейшем я берусь за этот случай всерьез. Дело в том, что у женщины убежала из дома дочь - подросток. Убежала уже не в первый раз. Она не ночевала дома. Тысяча предположений роится в голове матери: попала под трамвай, изнасиловали, колется в притоне, ушла к мальчику и т.п. Все это "вываливается" на психолога. Но дальнейшие встречи с женщиной позволили предположить, что здесь есть длинная предыстория.

Она родила дочку в столице одного европейского государства, куда муж-дипломат получил свое первое назначение. В ту пору за граница для россиян была совсем не тем, чем является сейчас. Попастъ туда было не просто. Молодая, красивая женщина поздно узнала о своей беременности и, как она говорит, хотя и не хотела ребенка в тот момент своей жизни, вынуждена была оставить его. Для мужа ребенок тоже не пришелся кстати в самом начале его карьеры. Можно утверждать, что ребенок для супругов родился нежеланным. Отношения матери с дочкой развивались далеко не нормально. Символом этих отношений уже сейчас, когда девочка превратилась во вполне сформировавшуюся девушку - подростка, может быть эпизод, который рассказала мне мама в ответ на просьбу описать как можно более подробно один типичный конфликт с дочкой. Запомнились слова из диалога мамы и дочки в этом конфликте!). В пылу ссоры дочка кричит матери: "Если ты не перестанешь, я выброшусь из окна!" Женщина подходит к балконной двери, открывает ее и говорит: "Выбрасывайся!" И вот в какой - то момент наших бесед, когда подошел черед поинтересоваться, что же, собственно говоря, хочет клиентка от психолога, я слышу от женщины фразу, смысл которой (не точное звучание, не стенографическая запись, а именно запомнившийся смысл) для меня таков: "Александр Георгиевич! Дайте мне самое горькое психологическое лекарство. Я поймаю эту гадину (то есть дочку!), запихну это горькое лекарство ей в глотку, и тогда мы заживем нормально".

Вот именно в такие моменты практический психолог и чувствует, что клиент путает его с врачом! От психолога требуют лекарство, психологические пилюли, которые бы быстро и, главное, без участия мамы, без какой - либо ее личной работы все исправили. Пилюли работают сами: им не нужен ни психолог, ни мама, ни дочка.

Женщина оказалась в тот момент не готова к собственно психологической работе, ей нужны были рецепты на лекарства! Психолог чувствует, что его путают с врачом, когда от него требуют психологических лекарств, которые действуют помимо и независимо от воли и личностного участия клиента, да и самого психолога.

Переживания, что тебя путают с врачом, не редки в работе практического психолога. Но почему не плодотворно и даже опасно сравнивать позицию психолога по отношению к его клиенту с позицией врача (врача - терапевта) по отношению к его пациенту? Введем для доказательства этого тезиса позицию врача по отношению к пациенту через ту пару понятий, о которых

15

говорилось ранее: ведущую деятельность и онтологическую категорию.

Ведущей деятельностью врача, несомненно, является лечение, терапия. Врач много чем занимается: он и диагностирует, и просвещает, и занимается реабилитацией. Но главное, стержневое, базальное в его работе - лечение. Но что же такое лечить? Что это за отношения врача с пациентом, которые определяются как лечение? Кого спросить об этом?

Скорее всего врача не стоит спрашивать, что такое лечение. Тот, кто хорошо что-то делает, не обязательно хорошо об этом говорит. У нас есть ответ другого профессионала.

Лет пятнадцать назад, в самом начале становления практической психологии в нашей стране, психологи, столкнувшись с необычными для них проблемами гонораров, договоров с клиентами, претензий клиентов к психологам и пр., поинтересовались у юристов, в каких случаях клиент может привлечь психолога к ответственности (подать в суд, например). В частности, нас интересовало, не могут ли психолога привлечь к ответственности за то, что он занимается врачебной деятельностью, не имея диплома и разрешения на оную. Может ли клиент подать в суд на психолога, который якобы "залечил" клиента, вызвал ухудшение его состояния?

Ответ юриста был прост: "Ни один суд не квалифицирует (а значит, и не обвинит психолога) отношения между профессионалом и клиентом как факт лечения, если профессионал не выписывал рецепты на лекарства или не назначал те или иные лечебные процедуры, о чем есть запись в медицинской карте клиента". Вот в чем дело: чем бы ни занимались профессионал и клиент, какие бы душещипательные разговоры они ни вели, как бы ни смотрел профессионал в глаза клиенту, сколько бы ни брал клиента за руку, для суда это не будет содержанием лечения, если нет факта выписки рецепта на лекарство, назначения врачебной процедуры. Лечить - это выписывать рецепты! Как просто! Но разве не за этим мы идем к своему терапевту? Разве не этому (как выписывать рецепты) учат медиков в мединститутах? А не выпишешь рецепт, так клиент не уйдет или уйдет, но без всякого удовлетворения.

Итак, ведущая деятельность врача - это терапия, видимое проявление которой состоит в выписке рецепта на лекарство. А лекарство - это то, что действует на пациента и тогда, когда врач уехал на два месяца загорать на юг, т. е. и без врача, без его личного участия. Конечно, для въедливого и вдумчивого читателя нужно еще раз сказать, что имеем в виду стандартного, ортодоксального, т.е. типичного врача, врача сегодняшних поликлиник, который тратит на больного в среднем 6 минут. Другие представления о врачах пока отставим. Как и представление о разных типах и

16

видах врачей, например о врачах - психотерапевтах. Речь идет о ведущей деятельности врача вообще.

Что же является онтологической категорией для врача, той системой понятий, сквозь которую он как бы видит своего пациента? Можно утверждать, что онтологической, самой главной, ключевой категорией для врача является категория болезни, патологии, отклонения, нездоровья. Трудно не согласиться с тем, что врач смотрит на человека, а видит его болезни. Это и есть собственно профессиональный взгляд врача на человека. Он смотрит на руки, глаза, походку, он смотрит глазами, ушами. Хороший врач смотрит и руками, и даже носом, и не только на человека, но и на человеческое, так сказать... Так делал хороший (а других не держали) врач в древнем Хорезме, так делает хороший врач и сейчас. Врач делает это не только в своем кабинете: профессиональный взгляд на человека, как априори больного, автоматизируется и проявляется и за пределами кабинета, в быту. Разве мы не ловили себя на мысли, что, когда мы за праздничным столом сидим напротив известного нам врача и он как - то по-особенному смотрит на нас, чаще приходит мысль не о том, что мы ему нравимся, а о том, что он увидел у нас какие-то болезненные проявления, какие-то признаки наших болезней. Такое бывает, пожалуй, у каждого.

Итак, онтологическая категория для врача - это категория болезни, патологии, отклонения. Не увидит врач болезни - не вылечит пациента!

Вот теперь можно более точно сформулировать наш исходный тезис. Психолог не врач именно потому, что он, во - первых, не выписывает клиенту рецепты на лекарства, а во - вторых, не использует

категорию болезни, патологии, отклонения как онтологическую, основную категорию.

Психолог не выписывает рецепты потому, что не имеет на это права (хотя некоторые из психологов прекрасно разбираются в психофармакологии), не имеет личной печати, как у врача, и если бы он выписал рецепт, такой рецепт не должна принять аптека. Гораздо важнее, что психолог не выписывает рецепты и, так сказать, в фигуральном, переносном смысле. Он не выписывает рецепты, реализуя принцип не давать конкретных советов клиенту, далеко не последний в работе практического психолога. Рецепт - это и есть самый конкретный совет. Однозначный и прямой. Делай так. Многие современные направления практической психологии (хотя и не все) исповедуют в своей работе этот важный принцип - отказ от конкретных советов.

Психолог не выписывает рецепты на лекарства еще и потому, что не может (не умеет, не должен) вынести свою личность за скобки отношений с клиентом. Если хотите, он "лечит" не рецептами на лекарства, а своей личностью. Как выписать рецепт на

17

самого себя? В общем, надо искать что-то другое, скорее противоположное выписыванию рецептов, если мы хотим определить, что является ведущей деятельностью практического психолога. Не лечение, а что? Пусть этот вопрос останется до времени открытым.

То же самое можно сказать и об онтологической категории: психолог не врач потому, что он не использует категорию патологии, отклонения, болезни в качестве онтологической. Забегая вперед, можно и здесь утверждать, что в качестве онтологической психолог использует опять - таки совершенно противоположную по сравнению с врачом категорию - категорию личностного роста, культурной продуктивности, способности изменяться. Если психолог смотрит на клиента (опять - таки не только глазами: психолог смотрит на клиента и через психологические тесты, и руками, и ушами) и не видит перед собой культурно продуктивного, способного к личностному росту человека, он, пожалуй, не сможет ему помочь. Это тоже именно профессионально-психологический взгляд на человека, особая высшая психологическая функция, если хотите. Что касается понятия болезни, патологии, то психологи, конечно, пользуются им, но не как онтологическим, а как рабочим, техническим, вспомогательным для своей работы.

Таким образом, теперь можно сказать, что психолог не врач потому, что имеет совсем другую ведущую деятельность и совсем другую онтологическую категорию по сравнению с врачом. Именно поэтому не плодотворно и даже опасно сравнивать психолога и врача, искать и подчеркивать сходства в их работе (которые, конечно, есть). Что же это за ведущая деятельность практического психолога и что за онтологическая категория, нам предстоит выяснить далее.

**Психолог и педагог-воспитатель.** Второй, с кем важно сравнить практического психолога по отношению к его клиенту, это педагог-воспитатель. Пожалуй, не клиент путает нас с воспитателем, чаще это делает наш работодатель - в школе, в детском саду. Важно сравнить психолога именно с педагогом-воспитателем, так как с педагогом-преподавателем нас, пожалуй, не путают, или это не так важно: мы можем быть и преподавателями.

Так вот, и здесь хотелось бы сформулировать жестко: психолог ни в коем случае не воспитатель! Где бы мы ни работали (в школе, в детском саду или в психологической консультации), мы ни в коем случае не должны воспитывать своего клиента. Пусть это делают профессионалы, специально подготовленные к этой нелегкой деятельности. Если психолог и занимается воспитанием, то только как человек (отец, взрослый), а не как психолог. Совмещать эти две позиции тоже не правильно. Именно поэтому странный современный гибрид "педагог - психолог" вызывает у многих неприятие.

18

Здесь тоже требуются пояснения. Введем и позицию педагога-воспитателя по отношению к его клиенту (последнее не очевидно: а имеет ли воспитатель клиента, т. е. существуют ли здесь отношения добровольности? Как ни трудно это допустить для нас, выросших в тоталитарном обществе с тоталитарным воспитанием, постараемся усилием мысли это сделать) через описание ведущей

деятельности и онтологической категории. С учетом выбранного нами уровня абстракции и по тактическим соображениям начнем с онтологической категории.

Нам кажется, что наиболее правдоподобным здесь является утверждение, что онтологической категорией, сквозь которую воспитатель как бы видит своего воспитанника, является категория идеала. В самом деле, как бы ни разнились идеалы педагогов-антропософов, педагогов-православных, педагогов-коммунистов, педагогов-буддистов и пр., воспитывать без идеала, пожалуй, нельзя. Идеал - это действительно то, сквозь что воспитатель видит своего воспитанника, специально смотрит на него.

Так вот, психолог не воспитатель именно потому, что в своей работе с клиентом практический психолог отказывается от взглядов на клиента через призму сколь угодно разветвленной, изоощренной, избыточно полной системы идеалов. Практический психолог всеми силами, на уровне принципов своей работы отказывается от представлений о некоторых идеальных типах личности. Велик соблазн использовать эти идеальные представления в работе с клиентом. Но как раз это и есть переход на позицию воспитателя.

Позиция воспитателя не просто подразумевает взгляд на клиента через призму идеалов личности, она подразумевает в качестве неотъемлемого, атрибутивного своего содержания особую деятельность - деятельность оценивания, сравнения личности с заданным идеалом. Невозможно сформулировать полную гипотезу о ведущей (в указанном нами смысле) деятельности воспитателя по отношению к клиенту - воспитаннику, несомненно, что оценка является одной из важнейших составных частей такой деятельности, если даже не ее клеточкой, генетическим ядром. Как бы ни были различны сами приемы и методы воспитания, воспитывать - это значит сравнивать с идеалом, вести к идеалу, подталкивать, заманивать идеалом.

Отказ от представлений об идеальных личностях связан с отказом от оценочной позиции по отношению к клиенту. Не оценивай клиента, принимай его таким, каков он есть, - принцип многих современных направлений практической психологии. Именно здесь граница между работой воспитателя и практического психолога: один не может не оценивать, второй старается как можно полнее отказаться от этого. Несомненно, психолог имеет достаточно подробные представления о типах личности, акцентуациях характера

19

и личности, возрастных нормативах адаптированности личности и пр. Однако сидящего перед собой клиента он должен уметь принимать, понимать и любить таким, каков он есть, а не через призму отношения к идеалу.

Более того, в ведущую деятельность воспитателя кроме действия сравнения с идеалом, несомненно, входят и действия поощрения и наказания. Психолог не должен быть включен в педагогическую систему поощрения и наказания - это не его дело.

Конечно, и здесь въедливый читатель скажет, что хороший воспитатель тоже и понимает, и принимает, и любит своего воспитанника. Может быть, и так, но мы ведь говорим о воспитателе стандартном, ортодоксальном, обычном, из обычной современной школы или детского сада.

Это такой-то любит и принимает своего воспитанника? Сомневаемся. Что же касается указания на педагогов - новаторов, педагогов от Бога, то смеем утверждать, они многое взяли у современной гуманистической психологии. С ними практические психологи "одной крови".

Одна наша недавно защитившаяся дипломница со спецфакультета по подготовке школьных психологов рассказала такую историю. Два года учебы в Московском университете убедили ее в том, что позиция психолога в школе существенно разнится с позицией педагога. Имея за плечами большой педагогический опыт, житейскую мудрость и достаточную гибкость, женщина все же решила для себя, что она не вернется на работу в родную школу. Там слишком многое связывало ее с позицией педагога. Она же была готова попробовать себя в чистой позиции практического психолога. Пошла в одну из соседних школ. Как водится, с ней стал беседовать директор школы. Он спросил, что она умеет и на что рассчитывает. Диплом Московского университета, хороший стаж предыдущей работы... В общем, директор школы предложил ей должность заместителя директора по воспитательной работе. Женщина

обиделась; все ее доводы, что психолог не воспитатель, встретили непонимание директора.

Наученная горьким опытом женщина пошла устраиваться на работу в третью школу. Здесь, перечисляя директору свои умения, она, среди прочего, смирившись, сказала, что готова взяться и за воспитательную работу с детьми. Этому удивился уже директор: "У меня тридцать три учителя занимаются воспитательной работой. Что будете делать вы как психолог, а не как воспитатель?"

**Психолог и юрист.** Юрист - это еще один профессионал, с которым нередко путает психолога клиент. Начнем здесь также с описания конкретного случая, иллюстрирующего, что чувствует практический психолог, когда его путают с юристом (чиновником).

За помощью к психологу обращается женщина с дочкой младшего юношеского возраста, учащейся медицинского училища. В семье

20

неприятность - девушке грозит исключение из училища. Формальный повод для этого - дважды несданный зачет по уколам. Мне объясняют, что зачетный укол надо было сделать в полноразмерный муляж человека. Две попытки (два подхода к муляжу) не увенчались успехом: девушка слишком волновалась, уколы не удавались. Волнения на зачете перешли в разговоры с руководством училища, отсюда новые волнения. За девушкой в училище закрепился ярлык "псих". Преподаватель психологии из училища не смог оказать практическую помощь и направил девушку в психологическую консультацию. Для неполной - без отца - семьи это оказалось целым событием, и в консультацию идут вдвоем, а вернее, консультируется, по сути дела, мама, девушка как бы только при ней. Основной сквозной запрос прост: "Александр Георгиевич! Ведь она не псих, правда?" Диагностическая беседа с девушкой, использование некоторых психодиагностических методик убеждает нас в том, что патологии здесь, по-видимому (все - таки возрастной психолог - это не медицинский психолог и тем более не психиатр), нет. Но определенные характерологические особенности налицо, да и семья, семейная атмосфера и родительско-детские отношения не могут быть признаны оптимальными. Маму же волнует только одно: "Она не псих?". И когда психолог достаточно обоснованно говорит, что речи о патологии нет, девочка "не псих", мама резко меняется. "Александр Георгиевич, дайте нам справку, что дочка не псих, а еще лучше позвоните директору и скажите ему об этом. И пусть он не выгоняет зазря мою дочку из училища!" Справка, звонок, личная встреча психолога с руководством училища - вот что волнует маму. Характерологические особенности девушки и детерминировавшие их, видимо, семейные отношения не интересны. Это все для мамы лишнее. К собственно психологической работе мама (и девушка) не готова, это не входит в ее планы. Психолога используют лишь как чиновника, как юриста, защищающего интересы их семьи перед "самоуправством" начальства училища.

Вот оно ключевое переживание психолога в такого типа ситуациях: меня путают с чиновником, с юристом. От меня требуют чего угодно - звонка, документа, справки, но не собственно психологической работы, психологической помощи. Меня выталкивают в непривычную, не мою позицию.

Такие переживания бывают у практических психологов. Бывает, что мы даем справки, реже - звоним. И все же это не наша работа. Психолог не юрист, не чиновник. Чтобы прояснить это, казалось бы, очевидное утверждение, можно ввести описание позиции юриста по отношению к его клиенту через уже известные понятия ведущей деятельности и онтологической категории.

В случае юриста эти два понятия также оказываются соединены друг с другом, оказываются двумя сторонами одной медали. Онтологической категорией для юриста, несомненно, является категория права. Юрист смотрит на своего клиента через особые очки, которые высвечивают в человеке прежде всего его права, обязанности и интересы. Можно было бы сказать, что юрист смотрит на клиента через томики закона: закон - это и есть

21

лицетворение прав и обязанностей гражданина. Возраст, гражданство, собственность гражданина, его включенность (помимо того, что он законопослушен и вменяем) в систему подзаконных нормативов и правил - вот что интересует юриста в клиенте, вот что он должен высмотреть в своем



клиенте. Все это и объединяет в себе категория права.

Психолог не юрист потому, что не смотрит на своего клиента через очки категории права, через уголовный, процессуальный, гражданский и прочие кодексы и прочие нормативные юридические акты. Конечно, психолог и сам законопослушен и ответственен, он сам живет "под законом". Он должен знать законы, чтобы жить и работать, но нет таких законов, которые бы непосредственно регламентировали его отношения с клиентом, а если и есть, то это самые общие, неспецифические для оказания психологической помощи законы. Закон о правах человека, о правах ребенка, о так называемой конфиденциальной личной информации (есть и такой в ряде зарубежных стран) - все эти самые общие законодательные акты распространяются на психолога как гражданина, а не на психолога как психолога.

Самый близкий к психологу закон в нашей стране - это закон о психиатрической (то есть врачебной!) помощи и подобные ему зарубежные аналоги. Психолог должен знать их. Других специфически психологических законов как юридических, законодательных актов нет! Нужны ли они? Об этом далее.

Что же является ведущей деятельностью юриста по отношению к его клиенту? В данном случае можно предложить некоторое собирательное определение этой деятельности: юрист представляет права и интересы своего клиента в социуме. Термин "представлять" видится нам более общим по отношению к терминам "защищать", "разъяснять" и т.п. Психолог не юрист именно потому, что не представляет права и интересы своего клиента в социуме. Если последнее сформулировать афористично и не без доли юмора, то психолог работает со своим клиентом в теплой комнате и на мягком диване, пусть это даже будут продуваемая комнатенка и пара табуреток, а вот юрист работает со своим клиентом как раз в открытом всем ветрам широком социуме, пусть даже это время от времени происходит в мягких роскошных креслах его кабинетов.

Дотошный читатель спросит: а как же школьный психолог, разве он не защищает интересы школяра перед администрацией школы? Отвечаю: сегодня - да, и слава богу, что да. Но по идее это должен делать скорее социальный работник в паре с психологом. Это его задача - представлять интересы клиентов перед администрацией школы, перед ЖЭКом, перед любыми другими чиновниками, а иногда и интересы ребенка перед нерадивыми родителями, перед обществом в целом.

22

Мы бы оттенили еще один аспект в сравнительном анализе позиций психолога и юриста. Одним из организационных принципов функционирования психологических служб, особенно полно реализуемом сегодня в "психологически развитых" странах, является принцип максимально возможного для данного этапа развития общества разгосударствления психологической службы. Психолог как можно меньше должен чувствовать себя перед клиентом чиновником, представителем государственной машины. Это и достигается разгосударствлением психологических служб, переходом их в ведение религиозных и общественных организаций и частных лиц.

Разгосударствление затрагивает и, так сказать, нормативную базу работы психолога: по сути дела, практический психолог в разгосударствленных психологических службах - а есть все основания утверждать, что это ждет и наши психологические службы, - ходит не столько "под законом", сколько "под уставом", профессиональным или/и моральным кодексом его общественной или профессиональной организации. Вот где самым подробным образом записаны права и обязанности и клиента, и самого психолога - в профессиональном и моральном кодексе практического психолога. Но кодекс - это не закон. Достаточно создать другую общественную организацию психологов и написать другой, иногда и прямо противоположный кодекс, чтобы, как говорится, почувствовать разницу. Приведем пример.

В последнее время одной из самых бурно и успешно развивающихся является психологическая служба экстренной телефонной помощи. В какое-то время, по нашим данным, в Москве например, действовало до семи психологических телефонных консультативных служб. Каждая из них относилась к своей сфере и подчинялась (или не подчинялась) своему начальству. Здесь были и

чисто государственные службы (муниципальные в своем большинстве), и полугосударственные, и общественно - религиозные, и частные, и даже коммерческие. Суть не в этом. Деятельность психолога - консультанта на такой службе особым образом регламентирована. Это могут быть правила, договор, профессиональный кодекс. Они что-то требуют, что-то запрещают, что-то предполагают. Так вот, в одной из достаточно известных телефонных психологических служб очные встречи консультанта с клиентом категорически были запрещены, а в другой, клиенты которой по своему составу вряд ли сколь-нибудь существенно отличались от первой, - разрешены и даже приветствовались как особый метод работы. Не хотелось бы здесь вдаваться в аргументацию запрета в одном случае и разрешения в другом. По-видимому, для этого были веские научные и этические основания. Здесь важен сам факт двух диаметрально противоположных формулировок в документации объединений практических психологов.

Не государство, а профессионально - психологическое сообщество должно определять нормативную базу деятельности

23

практического психолога. Вот что, по сути дела, имеется в виду, когда говорится, что психолог - это не чиновник, не юрист.

**Психолог и священник.** Эта тема - одна из самых сложных. Сама позиция священника по отношению к его клиенту - прихожанину - не настолько открыта для постороннего взгляда, чтобы сколь-нибудь уверенно ее квалифицировать. У многих нет абсолютно никакого опыта в этой области. К тому же меня клиенты никогда не путали со священником... Стоит ли браться за такую тему? Стоит. Для этого есть основания.

Как практический психолог хочу сказать, что принадлежность клиента к той или иной конфессии быстро становится очевидной для психолога в ходе его работы. Есть основания утверждать, что и для клиента религиозность психолога и даже степень ее выраженности не являются тайной. Однако последнее может как помогать, так и мешать работе практического психолога.

Одна клиентка в какой - то момент работы с ней поведала, что сравнительно недавно она консультировалась у известного практического психолога. Я выразил мнение: "Это очень хороший психолог. Он вам, кажется, помог...". Клиентка согласилась с моими оценками. "Я благодарна ему за помощь, но в какой - то момент я почувствовала, что он читает мне христианские проповеди. Я знала о его религиозности, но раньше это нам не мешало. Однако в тот момент я не нуждалась в христианских разговорах, и я ушла от него, прекратила получать психологическую поддержку".

Существует и более весомое основание, чтобы разобраться в особенностях позиций психолога и священника по отношению к клиенту. Дело в том, что есть удивительные случаи, когда священник, видимо, принимает решение, чем в жизни заниматься психологу.

За долгие годы преподавательской деятельности судьба не раз сводила меня с интересными студентами. Самое запоминающееся относится к выпускникам спецпотоков по подготовке практических психологов. Студенты спецпотоков - это, как правило, взрослые, сложившиеся и колоритные личности. Однажды я познакомился с женщиной, студенткой спецпотока в столичном среднеазиатском городе. Работа на семинарах, в тренинговой группе, более близкое знакомство во время экскурсий по городу (а по первому образованию эта женщина была педагогом - историком), совместные походы в театр - все это убедило меня в том, что из нее выйдет хороший практический психолог.

Общительность с коллегами, активность, хороший контакт с детьми, общий уровень культуры - все это говорило в пользу моего прогноза. Через полгода после получения второго, психологического, диплома мы встретились вновь. "Как дела? Где работаешь? Как психология?" - были мои первые вопросы. Женщина стусевалась. Оказалось, что работает она музыкальным работником в детском саду (она и это умеет!),

24

а психологическая карьера для нее, по-видимому, закрыта. Как раз во время обучения на спецпотоке и сразу после него женщина очень глубоко погрузилась в православие. По сути, из просто



верующей она превратилась в глубоко верующую. Конечно, у нее был свой духовник, и, закончив обучение, она не смогла не испросить благословения у своего духовника на новую работу. Духовник не дал ей такого благословения. Она не комментировала, как это было сделано, что это вообще значит. Но от карьеры психолога она отказалась. Для меня это решение женщины было и понятным, и абсолютно непонятным, задевающим. Получалось так, что я считал ее весьма психологически зрелой, может быть, больше других подготовленной к работе практического психолога, лично богатой и культурно продуктивной, а священник этого не увидел? Что тогда значит фактический запрет ее духовника? Что я ошибался в ней? Или что он, этот человек, принципиально против работы его прихожан в качестве практических психологов, по-своему работающих с человеческой душой? Это осталось тайной, вопросом.

Позже у меня появились основания думать, что это не единичный факт. В одной из дипломных работ, проведенных молодым верующим психологом в группе рукоположенных в сан православных церковнослужащих, в ходе опроса были получены данные, что подавляющее большинство из них считает, что психологическую помощь, т. е. помощь в случае душевных переживаний и проблем, должен оказывать только священник. Психолог допускался ими к оказанию подобной помощи (конечно, в вербальном, а не в реальном плане) только в так называемых экстренных, безотлагательных ситуациях.

Есть и другие основания, чтобы продумать вопрос о границах между работой психолога и священника. Мы близки, но не тождественны. Если искать основное различие, то в чем оно на уровне описания особенностей позиции психолога и священника по отношению к клиенту? Как ни таинственна работа священника, он - профессионал, и это значит, что и к нему применимы введенные абстракции для описания позиции профессионала по отношению к клиенту. Можно ли предложить надежные гипотезы, что существует ведущая деятельность священника по отношению к клиенту - прихожанину, и какова онтологическая категория, сквозь которую он видит своего подопечного? Такие гипотезы есть. Я считаю, что онтологической категорией, через которую священник видит своего прихожанина, является категория греха. Человек греховен априори, от рождения, он не может не грешить. Его греховность будет с ним до Страшного суда. Священник не может не видеть в человеке его грехов. Вера человека в Бога в определенном, может быть, и не главном, но важном ракурсе есть вера именно в то, что Бог простит грехи человека, отпустит их, что он принимает и любит человека с его грехами. Именно через категорию греха, а не через категорию веры видит священник своего прихожанина.

25

Соответственно и ведущей деятельностью священника, несмотря на огромное многообразие его связей с паствой, множественных деятельностных отношений священника и человека - прихожанина, является деятельность отпущения грехов. На земле в эту деятельность включен только священник. Никто, кроме него, не сможет поручиться за человека перед Богом на Страшном суде. Таинство исповеди очищает человека, но не избавляет его от грехов. Грех и отпущение греха - вот водораздел между психологом и священником. Вот граница... Но психолог не священник. Иногда, а может быть, и часто он даже не верующий. Психолог не отпускает грехов и не видит своего клиента через призму греховности. Но практический психолог не может не принимать в расчет то, что лежит в основании данной гипотезы. Верующий человек не может не переживать свои психологические конфликты, трудности, страдания как грех. Грех есть особое переживание. Работает ли с грехом психолог? Да, но только как с житейски понимаемым, нерелигиозным переживанием, т. е. фактически не работает. С грехом, с переживанием греховности работает только священник. И психолог должен иметь смелость сказать это своему клиенту, когда почувствует необходимость в этом. Верующий психолог, наверное, сделает это лучше. Но и неверующий практический психолог способен на такую смелость. И для него, есть уверенность, открыты перспективы для работы с верующими клиентами. Хотя, несомненно, каждый из них - и психолог, и клиент - имеют одинаковые права на выбор.

Что же удалось сделать в ходе, с одной стороны, долгой, а с другой - достаточно абстрактной аналитической работы? По сути дела, за счет негативных утверждений удалось расчистить поле для

позитивного, продуктивного утверждения. А именно: правдоподобно утверждать, что практический психолог, оказывая помощь своему клиенту, во-первых, не лечит его, во-вторых, не воспитывает, в-третьих, не представляет права и интересы клиента в социуме, и, в-четвертых, не отпускает грехи.

Что же тогда остается психологу? Не придется ли возвращаться к первоначальному вопросу о неизбежности редукционизма и заимствований? Есть ли здесь надежные гипотезы о содержании ведущей деятельности практического психолога по отношению к клиенту?

Я готов сформулировать такие гипотезы. Однако представляется важным еще до формулирования гипотез ввести некоторые ограничения на язык описания ведущей деятельности практического психолога.

Во-первых, в данном случае не годятся совершенно абстрактные описания типа: психолог помогает... Все помогают. Как это делает именно психолог?

26

Во-вторых, бесплодно давать определение ведущей деятельности так: психолог диагностирует, консультирует, просвещает, реабилитирует и т.д. и т.п. Психолог действительно все это делает, но такое перечисление в лучшем случае описывает границы вокруг всех этих деятельностей, не указывая, что же их скрепляет, пронизывает, делает собственно психологическими. Ведь каждая из этих частных деятельностей психолога в пределе становится уже не психологической. Вопрос о ведущей, сквозной, базальной, "оплодотворяющей" все эти частности и наполняющей их психологическим содержанием деятельности все равно останется в этом случае открытым.

В-третьих, мне кажется: то, что делает психолог, это нечто очень простое. Это не сложное, эзотерическое, таинственное или маргинальное. Это нечто, что доступно каждому, что в той или иной мере каждый и совершает. Иной непсихолог делает это порой лучше дипломированного психолога. Просто практический психолог делает это нечто профессиональным и профессионально.

Наконец, в-четвертых, мне бы хотелось так сформулировать представления о ведущей деятельности практического психолога, чтобы уйти от "односторонности" в представлениях о ней. Например, психолог что-то делает для (с, вместо, в, у) клиента, а клиент ничего не делает (для психолога).

Мне бы хотелось, чтобы психолог и клиент в этой ведущей деятельности что-то делали вместе, сообща. Как задать ведущую деятельность именно на таком языке? Мне кажется, что наиболее полно удовлетворяет всем этим требованиям деятельность *сопереживания*. То, что сопереживание - именно деятельность, сегодня, после работ Ф. Василюка, уже нет необходимости доказывать.

Но и до Ф. Василюка существовали попытки увидеть в переживании предмет психологии (эти попытки делались уважаемыми психологами, от Выготского до Бассина). Сопереживание изначально психологично. Оно просто и доступно каждому. Оно явным образом пронизывает все частичные деятельности психолога, оплодотворяет их, наполняет психологическим содержанием (разве "опрокидывание" тридцати трех психологических тестов на человека с помощью ПЭВМ есть психологическая деятельность? Нет! Она становится психологической только тогда, когда результаты такого тестирования включены в деятельность психолога по сопереживанию клиенту, прошедшему тестирование). Это как раз не частичная, а всеобщая психологическая деятельность. Ее можно развивать, совершенствовать, делать профессионально. В общем, всем хороша деятельность сопереживания в качестве исходной гипотезы для задания ведущей деятельности практического психолога по отношению к его клиенту. Но... Есть маленькое "но". Конечно, в понимании деятельности сопереживания есть много

27

подводных камней, привычных ограничений и даже предвзятостей. Например, со - переживание многими понимается все еще как только со - проявление эмоций. Этим недооценивается интеллектуальный компонент сопереживания, то, что это полная деятельность, а не ее часть, слой, элемент. Второе типичное ограничение в понимании со - переживания, которое тоже должно быть отброшено, это сужение временных рамок со - переживания. Его все еще понимают контактно, как

будто оно может проходить только с глаза на глаз, здесь и теперь.

Да, мы согласны - с глаза на глаз, здесь и теперь, только рамки этого "здесь" и этого "теперь" ужасно широкие, по сути дела, открытые. Уместно даже парадоксальное утверждение, что самые главные сопереживания и у психолога, и у клиента имеют место не во время сеансов консультирования, а как раз между ними.

Остается все же одно "но": сопереживание - это явно "моя" деятельность для психолога, это *он* сопереживает клиенту. Клиент же просто *переживает*. Никакого встречного, на психолога направленного процесса в этом переживании клиента усмотреть не удастся. Выходит, я ему (клиенту) сопереживаю, а он мне? Категория *со* - переживания, с моей точки зрения, не полностью удовлетворяет требованию не быть односторонним при описании ведущей деятельности психолога. Переживания клиента и *со* - переживания психолога - это две деятельности, хотя они и совершаются *вместе*. Поэтому гипотезу о сопереживании как ведущей деятельности практического психолога надо уточнять, развивать, но ни в коем случае не отбрасывать.

Попробую высказать гипотезу второго уровня, наложить как бы второй слой краски на рисуемое полотно. Обращу внимание, что в русском языке приставка *пере* - весьма близка к приставке *про* - . Говорят же: "Он пережил самый трудный момент своей жизни", - и это равноценно высказыванию: "Он прожил самый трудный момент своей жизни". *Переживать* и *проживать* - одно ли это и то же? Оставим углубленный этимологический, психолингвистический анализ этой пары понятий на будущее. Гипотеза состоит в том, что ведущей деятельностью практического психолога, помогающего своему клиенту, является *со* - проживание с ним куска жизни. *Со* - проживать можно только жизнь; кусок жизни - это не часть жизни, а единица жизни, целостность. Кусок жизни, который *со* - проживают психолог и клиент, может быть длиной в несколько часов, в несколько месяцев и даже лет. Не в длительности дело. *Со* - проживать - это иметь общий опыт (сравните, как термины *со* - *проживание* или *сопереживание* будут звучать и мыслиться по-английски).

*Со* - проживать с клиентом - это совсем не так мало! Это только кажется, что понятие *со* - проживания бессодержательно для

28

психологии. Намекну хотя бы на один наиболее очевидный смысл этого понятия: что еще, кроме отношений практического психолога и клиента, можно увидеть сквозь эти понятия? Да ведь это семья, родители, дети! Вот к кому мы "приговорены" на *со* - проживание - к матери и отцу, к жене (мужу) и детям, к близкому другу. Но родители, семья, жена, если они *со* - проживают с нами нашу жизнь так, как надо, разве они не психологи - практики, по сути дела?

В общем, гипотеза о *со* - проживании как ведущей деятельности психолога, оставляя все лучшее из нижележащего слоя, существенно уточняет наши представления о сути дела. Ее можно и стоит разрабатывать, уточнять. Вот хотя бы в этом направлении: ну да, *со* - проживаем, *со* - проживаем, еще *со* - проживаем, но меняется ли что-то в нас, психологе и клиенте? Для психологической концепции семьи этот вопрос решен: есть стройные системы представлений о содетерминации психического развития членов семьи. Может быть, и здесь необходимо говорить о том же самом?

*Со* - проживание психолога и клиента есть, прежде всего, *со* - *развитие*, *со* - личностный рост, проявление культурной *со* - продуктивности. Разве это не правдоподобная гипотеза? Ведущая деятельность практического психолога по отношению к клиенту есть их *со* - развитие, *со* - личностный рост. Решение проблемы клиента есть не только его, клиента, шагок в личностном росте, это шагок в личностном росте и психолога, разве это не очевидно? Именно этим, третьим, слоем (сколько их еще?) рассуждений о ведущей деятельности практического психолога я бы и хотел здесь ограничиться. Ясно, что гипотезой об онтологической категории практического психолога, сквозь которую он видит своего клиента, будет гипотеза о категории личностного роста, культурной продуктивности. Все это надо серьезно разрабатывать здесь же. Я хотел бы завершить этот параграф на более веселой ноте.

Общеизвестна такая околону научная шутка. Одного ученого спросили, что такое наука. Ненадолго задумавшись, он ответил: "Наука - это возможность за государственный счет удовлетворять

свои личные интересы". (Вероятно, это был советский ученый, для которого наука может быть только на государственные деньги.) Так вот, мы готовы переформулировать это ставшее почти крылатым выражение. Что такое практическая психология? Это возможность для психолога, по сути дела, за счет клиента лично расти. Разве нет? Ну, может быть, вместе с клиентом. Хотя... как когда.

#### **Контрольные вопросы и задания**

Дайте определение прикладной психологии, теоретической психологии.

Кто такой клиент практического психолога? Чем клиент отличается от пациента, от испытуемого?

29

Какие основания для оказания психологической помощи вы знаете?

В каких случаях психологическая помощь может быть оказана по медицинским показаниям?

Необходимо ли для этого добровольное согласие субъекта?

В каких случаях психологическая помощь может быть оказана по социальным основаниям?

Как, с помощью каких понятий мы описываем позицию некоего профессионала по отношению к его клиенту?

В чем сходство и различие позиции практического психолога по отношению к клиенту и позиций врача, воспитателя, юриста и священника по отношению к их клиентам?

30

## **ТРЕНИНГ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ**

### **2.1. Особенности подросткового возраста.**

Подростковый возраст как возраст психологической соизмеримости со взрослостью

Возрастные психологи выделяют в онтогенезе человека от рождения до смерти три большие эпохи, каждая из которых состоит из нескольких периодов. Эти периоды принято называть психологическими возрастами. Одним из таких периодов является подростковый возраст. Он начинается после младшего школьного возраста (10-12 лет) и заканчивается перед младшей юностью (15-16 лет).

Подростковый возраст интересен тем, что он находится на границе между эпохой детства и эпохой взрослости, зрелости. По сути, психологически это самая важная характеристика подростка: он одновременно еще ребенок, но уже и становящийся взрослый. Удачной представляется метафора "соизмеримости" для психологической характеристики подросткового возраста.

Что же такое психологическая соизмеримость подростка? Ответ прост: подросток впервые становится соизмерим (но не равен!) по множеству психологических характеристик со взрослым. Более того, эта соизмеримость начинается с уровня психофизиологических, и даже просто физиологических параметров развития подростка. Это значит, что еще младший школьник, не говоря о дошкольнике, просто несоизмерим по определенным показателям функционирования физиологии, психофизиологии и психики со взрослым - они совершенно разные по этим показателям, а подросток впервые становится соизмерим, похож, аналогичен, близок.

Вот те параметры, по которым психологи, врачи и психофизиологи констатируют соизмеримость подростка и взрослого.

#### **Половое развитие**

Половое созревание у девочек и мальчиков завершается в среднем в 12-14 лет. Понятно, что, например, до начала месячных

31

организм девочки был просто несоизмерим с точки зрения полового развития с организмом женщины. Но после начала месячных, вообще говоря, девочка способна забеременеть и родить, т. е.

соизмерима с женщиной. Способна, но общество, семейные традиции, ценности и неписанные правила не только не дадут девочке родить, но и не будут поощрять в этом возрасте начало половой жизни вообще. Это и определяет понятие соизмеримости - подростки соизмеримы со взрослыми по половому развитию, но не равны. Половое развитие - это не только развитие тела, физиологии, но и развитие полноценного поведения, релевантного возможностям тела. Полное равенство в этой сфере наступит в следующих возрастных периодах - юности и первой взрослости. И оно будет связано не с физиологическим созреванием, а с психосоциальными процедурами инициации, подготовки подростка и принятия у него своеобразного экзамена на взрослость (зрелость).

#### Иммунная система

Удивительно, но на начало возраста полового созревания приходится еще по крайней мере два резких скачка в уровне функционирования анатомо-физиологических структур человека. Один из этих скачков происходит с иммунной системой. Иммунологи различают так называемую детскую и взрослую системы иммунитета.

Детская система начинает функционировать после того, как младенец выходит из - под защиты иммунной системы мамы, перестав вскармливаться материнским молоком. Этому способствует система прививок, которые дети получают в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Но к 12 годам детская иммунная система как бы исчерпывает свои возможности, сходит на нет. Именно в 12 лет быстро, но не мгновенно включается так называемая взрослая система иммунитета, основанная на своих принципах. Кстати, врачи-эпидемиологи отмечают в момент этого перехода - детская иммунная система сходит на нет, а взрослая только набирает обороты - некоторое возрастное повышение уровня детской заболеваемости.

Можно сказать, что и здесь полное равенство подростка и взрослого с точки зрения функционирования иммунной системы, понимаемой как системы обеспечения жизнестойкости человека, наступит в следующие возрастные периоды. Хотя подросток уже соизмерим со взрослым с точки зрения обеспечения иммунитета от болезней, и здесь, по крайней мере в так называемых примитивных обществах, он еще будет подвергнут процедуре инициации, в которую входят многие ситуации проверки жизнестойкости организма подростка.

#### 32

#### Электрическая активность коры головного мозга

Этот параметр уже ближе к психологии. Электрической активностью коры головного мозга занимаются физиологи ВНД, психофизиологи и нейропсихологи. Это уже очень близкие психологам профессионалы. Так вот, физиологи ВНД обнаружили, что именно в 12 лет (вернее, на 13 - м году жизни) у ребенка - подростка происходит достаточно быстрое - в масштабах жизни человека даже скачкообразное! - изменение самого типа электрической активности мозга. Они употребляют те же самые термины: детский тип электрической активности коры головного мозга уступает место взрослому типу. Сам тип описывается как система синхронизации - десинхронизации ритмической электрической активности разных разделов мозга. Не будем вдаваться в подробности, но нам важно, что и здесь на подростковый возраст в 12 - 13 лет приходится скачок: ребенок становится уже практически взрослым по параметру электрической активности коры головного мозга.

#### Интеллектуальное развитие

Это уже чисто психологический параметр развития человека. Казалось бы, разве можно про подростка в 12-15 лет говорить, что он соразмерен взрослому по интеллектуальному развитию, соизмерим с ним? Ведь взрослый гораздо осведомленней, опытней подростка практически в любой области человеческого знания...

И все же есть важный параметр интеллектуального развития человека, по которому именно подросток в 12 - 15 лет становится соизмерим со взрослым. Удивительно, но по этому параметру интеллектуального развития мы, взрослые, ни на йоту не опережаем подростков, а полностью им равны! Речь идет о составе логических операций нашего мышления. Как доказал швейцарский психолог Жан Пиаже, а потом подтвердили исследования многих психологов, необходимо различать детскую

логику мышления и взрослую. В терминах Пиаже - дооперациональный, конкретно-операциональный и формально-операциональный интеллект. Первый характерен для дошкольников, второй - для младших школьников, третий - формально-операциональный - заканчивает свое развитие к 12 - 15 годам и потом сопровождает нас всю жизнь в практически неизменном виде. Это и есть соизмеримость - впервые соизмеримость! - интеллектуального развития подростка и взрослого.

Взрослый действительно даст подростку сто очков вперед с точки зрения богатства профессиональных знаний, особенно в узких областях, и опыта мыслительной деятельности, но вот с

33

очки зрения операционально-логического состава мышления мы равны. Мышление дошкольника и младшего школьника еще просто несоизмеримо с мышлением взрослого ни по логическому строю, ни по богатству опыта и знаний. А мышление подростка уже соизмеримо.

Кстати, и здесь полное равенство наступает в следующие после периода соизмеримости возрастные периоды развития. Ученые - психологи обнаружили, что максимум интеллектуального развития (по критериям точности и быстроты в решении интеллектуальных задач из тестов интеллекта, типа теста Векслера) приходится на возраст 21-23 года, т.е. на юношеский и первые годы зрелого возраста. Именно этот момент и можно условно считать настоящим взрослым типом мышления. Дальше, с возрастом, наши интеллектуальные возможности сначала стабилизируются, а затем будут даже несколько снижаться, особенно к старости. Но об этом отдельный разговор.

Есть и другие чисто психологические показатели соизмеримости подростка и взрослого.

Личностное развитие

В области личностного развития еще труднее для неискушенного читателя признать факт соизмеримости личности подростка и личности взрослого. Это было трудно показать в области интеллектуального развития, еще сложнее в области личностного развития.

Психологи никогда не подтверждали равенства личности подростка и взрослого. Личность всегда уникальна, формируется всю жизнь, это формирование детерминировано тысячами разных факторов, в том числе и деятельностью, в которую эта личность включена и которую реализует. Так в каком же смысле подросток как личность соизмерим со взрослым, если между ними, казалось бы, находится водораздел трудовой деятельности с ее денежно - финансовыми отношениями, иерархией позиций, конфликтами с начальником, а потом и с подчиненными. Трудовая деятельность, несомненно, серьезно влияет на личностное развитие человека.

Кроме того, взрослый включен и в широко понимаемую семейную деятельность, одни только супружеско-сексуальные отношения которой делают личность взрослого, казалось бы, несравненно богаче личности подростка... А есть еще и общественно-политическая, и религиозно - идеологическая сторона жизнедеятельности взрослого, которые тоже влияют на строй его личности. Казалось бы, метафора соизмеримости в области личностного развития бессильна!

И все же есть такая область личностного развития, в которой любой непредвзятый человек, а не только специалист - психолог,

34

возьмется констатировать соизмеримость, т. е. сходство, близость, аналогичность личности подростка и личности взрослого. И опять этой соизмеримости со взрослым по данному параметру еще нет у ребенка более младшего, например, младшего школьного возраста, а в следующих за подростковым возрастах наступает полное равенство. Это область индивидуальных различий, а конкретно - область акцентуаций личности и характера подростка.

Акцентуация характера - это, несомненно, личностная характеристика человека. Даже если про человека говорят: "Он никакой", это тоже указание на его особую акцентуацию, на его типологическую непохожесть на других. Количество типов акцентуации характера и личности относительно невелико: разные авторы указывают от 12 до 18. Так, отечественный психиатр А. Е. Личко называет 12 наиболее часто встречающихся у подростков вариантов акцентуации: гипертимный, циклоидный, лабильный, астеноневротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истерический,

неустойчивый, конформный, конформно-гипертимный. Важно, что как варианты психической нормы даже выраженные акцентуации личности подростка или юноши не требуют собственно психиатрического наблюдения и лечения, хотя и предполагают возможность психологической помощи в форме консультирования, коррекции и неврачебной психотерапии.

Так вот, акцентуации личности диагностируются у подростка именно с 12 лет! По сути, они и манифестируются, как бы расцветают в человеке именно в подростковом возрасте. И до этого наши дети разные, но надежно определить тип их личности в терминах акцентуации характера раньше, чем в возрасте 12 лет, не удастся! Не удастся ни в младшем школьном возрасте, ни в дошкольном. Для описания индивидуально - личностных различий детей в этом возрасте используются другие, менее надежные понятия.

Подросток соизмерим со взрослым в области личностного развития в том смысле, что для описания индивидуальных особенностей и подростка и взрослого психологи и психиатры используют один и тот же список акцентуаций личности, одно и то же количество типов. Использовать тот же список, ту же типологию для описания индивидуальных различий более младших детей уже не удастся. Если мы используем типологии личности в этих более ранних возрастах, то они усеченные, сокращенные всего до нескольких основных типов, которые еще и не удастся надежным образом диагностировать.

Кроме того, тип личности, акцентуация личности, которая манифестировалась у нас в подростковом возрасте, будет сопровождать нас всю жизнь. Резко поменять акцентуацию характера как особенность нашей личности невозможно. Акцентуация

35

характера и личности может сдвигаться (на изначально близкие типы или подтипы), может как бы соединяться с этими близкими типами, т.е. усложняться, может обтаивать, притупляться, становится менее отчетливой, но серьезно поменять ее в течение жизни человек не может.

Итак, мы констатировали плодотворность метафоры соизмеримости для психологической характеристики подросткового возраста в областях полового развития, иммунитета и электрической активности коры головного мозга, в области развития интеллекта человека, и даже в области развития личности. Это уже достаточно объемная характеристика возраста.

Но знает ли (чувствует ли, переживает ли) сам подросток, что в названных областях он уже соизмерим со взрослым? Вряд ли. Ведь подросток не ученый - физиолог, или иммунолог, или психолог. Он просто подросток.

Есть, пожалуй, только одна область, в которой соизмеримость психического и физиологического развития подростка со взрослыми является не продуктом исследовательской деятельности ученых, а фактом, очевидным для самого подростка. Это область самосознания.

Развитие самосознания

Самосознание - это третья важнейшая характеристика психического развития человека наряду с интеллектуальным и личностным развитием. Психологи именно в области самосознания склонны видеть основное психологическое новообразование подросткового возраста. Его называют чувством взрослости. Что это такое?

Если этот вопрос задать нам, взрослым, то мы ответим, наверное, примерно так: взрослость - это ответственность за себя и за близких, это новые права и обязанности, включенность во множество иерархий и систем общения, это деньги, секс, это самостоятельность выбора всего и всякого. Во взрослость, несомненно, входит и принятие конечности своего бытия и смертности близких, и многое другое. Но взрослость - это всегда особое переживание, а не только объективное состояние. Появляется это переживание именно в подростковом возрасте (исследования психолога Д. Б. Эльконина и его учеников). Как бы громко ни кричали в некоторой ситуации наши дети дошкольного возраста: "Мама! Я уже взрослый, я сам", - переживание себя как взрослого, чувство взрослости приходит именно в подростковом возрасте. Сначала оно, несомненно, будет расходиться с объективной взрослостью, фиксироваться на внешней ее стороне: одеваться как взрослые, курить, употреблять



крепкие напитки, уметь водить автомашину, мотоцикл и др.

36

В этом расхождении нет ничего страшного, мы, взрослые, просто не всегда полно демонстрируем своим детям, что такое взрослость, не всегда даем привлекательные образцы реальной взрослости, далеко не всем делимся с детьми (кстати, делиться с близким переживаниями по поводу своих успехов и неудач, а это тоже одна из характеристик взрослости). Взрослость не может вырасти сама из себя, подросток не ткёт свою взрослость как червь - шелкопряд, который выпускает шелковую нить из самого себя. Взрослость - это не продукт созревания, а продукт социального научения, и основным механизмом взросления является социальное подражание. Для формирования взрослости нужны образцы.

Важно понимать, что объективно достоинство быть взрослым общество присваивает подростку - юноше, девушке - после прохождения им особых процедур инициации (о них - отдельный разговор. В нашем обществе скорее сами подростки устраивают себе испытания - инициации, чем и обеспокоено общество). А вот чувство взрослости, раз уж оно возникло, всегда истинно, реально, очевидно для самого ребенка (подростка). Это и есть соизмеримость подростка и взрослого в еще одной очень важной психологической характеристике развития.

Подведем итоги. Есть основание утверждать, что дошкольник и младший школьник несоизмеримы со взрослым по показателям физиологического, психофизиологического и психологического развития:

- в области полового развития;
- обеспечения жизнестойкости (иммунитета);
- типа электрической активности коры головного мозга;
- развития интеллекта;
- развития личности;
- развития самосознания.

Подросток соизмерим со взрослым в этих областях, но еще не равен. Критерий равенства показателей развития достигается как раз в следующих после подросткового возрастах. По сути дела, критерий равенства - это и есть сам показатель взрослости.

Что касается других областей, то продемонстрировать и в них плодотворность этой метафоры "несоизмерим - соизмерим - равен" есть задача уже других тестов и других исследователей.

Здесь же можно отметить, что в данном случае лишь по касательной используется не менее плодотворное для понимания перехода от самого подросткового возраста к истинной зрелости и взрослости, понятие психосоциальной инициации. Оно используется далее в описании тренинга личностного роста для старшеклассников.

37



## 2.2. Консультативно - развивающая работа с подростками и ее особенности

Подростковый возраст называют критическим возрастом (в широком смысле слова). Более точно выделять подростковый кризис как переход от младшего школьного возраста к собственно подростковому. Другой нормативный возрастной кризис датирует переход от подросткового возраста к младшему юношескому.

Для психологического консультирования подростковый возраст детей наших клиентов - один из самых сложных. Статистика психологического консультирования говорит, что количество случаев обращения за психологической помощью в этот момент резко увеличивается. Причем соответственно резко расширяется диапазон запросов клиентов (то есть - родителей): от проблем первой, чаще неразделенной любви их дочерей и сыновей и до опасности наркомании и алкоголизма, от признаков дисморфоманий и до нежелания ходить в школу. Еще более выделяет этот период жизни ребенка с точки зрения особенностей психологического консультирования то, что здесь сам подросток впервые становится клиентом: он становится субъектом обращения в психологическую консультацию, ставя, а иногда и не ставя об этом в известность своих родителей.

Все это делает очень сложной задачу описания особенностей консультирования родителей детей подросткового возраста. И все же мы должны выделить здесь наиболее отчетливые ориентиры.

Во-первых, возрастной психолог - консультант всегда в своей деятельности исходит из психологических нормативных задач возраста.

Психологические задачи подростков этого возраста известны. Это прежде всего задачи самоопределения в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной. Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения шести основных потребностей детей этого возраста: физиологической потребности, запускающей физическую и сексуальную активность подростков; потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе; потребности в независимости и эмансипации от семьи; потребности в привязанности; потребности в успехе, в проверке своих возможностей; наконец, потребности в самореализации и развитии собственного Я.

Во-вторых, возрастной психолог - консультант в случае консультирования родителей детей любого возраста, а тем более подростков, должен суметь посмотреть на предъявляемую ему ситуацию глазами ребенка, в данном случае - подростка. Эта особенность возрастнопсихологического консультирования

38

основывается на известном положении теоретической возрастной психологии: объективная социальная ситуация развития ребенка детерминирует его психическое развитие и определяет его психическое здоровье не сама по себе, не автоматически, а только будучи преломленной в субъективных переживаниях ребенка, опосредованная позицией ребенка (подростка) в этой социальной ситуации.

Этот важный принцип работы психолога - консультанта заметно усложняет его деятельность. Первый же опыт консультирования родителей подростков в Возрастно-психологической консультации при кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ или в Консультативном центре Института детства Российского детского фонда показал, что сами подростки относятся к процедуре консультирования совсем не так, как более младшие дети. Если детей до 6 класса включительно родители совершенно спокойно приводили в консультацию, и дети полно и содержательно отвечали на вопросы психолога, чувствуя себя скорее испытуемыми, нежели равноправными субъектами, то подростки в условиях консультирования, инициатива которого исходила от их родителей, чувствовали себя "не у дел". Разговорить такого подростка было, как правило, весьма трудно, достоверность выполнения ими психодиагностических процедур оставляла желать лучшего. В общем, кратковременное психологическое консультирование (два - четыре 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 возрастнo-психологического консультирования родителей и их детей.

Один из возможных выходов из такого рода ситуации - создание доверительного контакта с подростком в процессе групповой психологической работы - описан далее.

В-третьих, при консультировании диады "родитель-подросток" вступают в действие многие рекомендации и особенности, характерные и для консультирования супружеской пары. Вот как их описывает Ю. Алешина (даем краткое изложение).

Преимущества работы с двумя супругами:

- высокая диагностичность беседы, наглядность проблем;
- работа с парой позволяет уже в ходе консультирования непосредственно апеллировать к паттернам их отношений "здесь и теперь", в условиях консультации, что всегда более убедительно, чем анализ того, что происходит за пределами консультации;
- работа с парой позволяет использовать некоторые техники консультирования и психологической интервенции, которые просто невозможны при работе с одним клиентом (техники психодрамы, семейной скульптуры, организации совместной деятельности и пр.);

39

- приход пары в консультацию означает более серьезную мотивацию, дает возможность предположить, что работа будет более глубокой и длительной;

- консультирование пары облегчает клиентам обсуждение того, что происходило на консультации: они оба были участниками консультативной работы, и изменения в поведении одного более понятны другому.

Дополнительные трудности при работе с парой (по Ю.А.Алешинoй):

- вести консультативный прием сразу двух клиентов труднее (более трудоемко), чем одного: их еще надо научить сотрудничать в консультировании, а не перебивать друг друга или не становиться в позу обиженного и пр.;
- необходимо всеми силами не давать супругам повода упрекать психолога в коалиции с другим супругом;

- нежелание работать на сессии одного мешает работе с парой в целом;

- необходимо особым образом решать проблему конфиденциальности.

Указанные особенности работы с парой супругов практически полностью переносятся на работу с парой родитель-подросток.

В-четвертых, при консультировании родителей детей подросткового возраста особым образом срабатывает такой принцип возрастнo-психологического консультирования, как анализ случая через призму целостного жизненного пути личности. Поясним.

Как известно, существует несколько представлений о той целостности (системном целом), с которой имеет дело психолог - консультант. Для семейного психолога такой системной целостностью является семья. Методы диагностики и интервенционные методы семейного психолога - консультанта приспособлены именно к такому целому. Для индивидуального психологического консультирования целостностью часто становится индивидуальное сознание клиента. Некоторые психологи - консультанты так и заявляют: я имею дело с сознанием индивидуального субъекта.

Возможны и другие представления о той целостности, с которой имеет дело психолог - консультант, например, включение в эту целостность тела клиента, если психолог пользуется приемами телесно - ориентированной терапии, или даже включение в целостность для работы планет и звезд, что, несомненно, имеет место в работе психолога - консультанта, астролога.

Каковы же представления возрастного психолога - консультанта о целостности, с которой он имеет дело в своей консультативной деятельности?

Гипотеза такова (она основывается на опыте работы многих возрастных психологов - консультантов): такой целостностью является индивидуальный жизненный путь ребенка.

40

Индивидуальный жизненный путь ребенка "снимает в себе" (в гегелевском смысле этого слова) семейную ситуацию сегодня и вчера, факторы риска, болезни, прошлое и будущее, генетически заданное и культурно приобретенное, особенности прохождения нормативных возрастных кризисов и особенности формирования психологических новообразований всех предыдущих возрастов, и многое другое.

Не диада "родитель-ребенок", не семья, не сознание мамы или папы и даже не сам ребенок как таковой, а индивидуальный жизненный путь ребенка - вот системный целостный объект, с которым в своей консультативной практической деятельности имеет дело возрастная психолог-консультант. Его диагностические методы, коррекционно-развивающие и реабилитационные техники наиболее адекватны именно этому видению целостности его работы.

При работе с родителями детей подросткового возраста частенько приходится признаваться в том, что трудности подростка или трудности отношений подростка и родителя (родителей) есть закономерное отдаленное следствие проблем давно минувших возрастов его жизни. Во всех предыдущих возрастах это тоже имело место, но именно для подросткового возраста это становится отдаленным следствием, более трудным для восстановления в условиях консультирования. К тому же подросток в несравненно большей степени является субъектом своего целостного жизненного пути, чем дошкольник и даже младший школьник (это положение своеобразным способом звучит в известной мысли А. Г. Асмолова о том, что подросток впервые сам выбирает себе ведущую - в психологическом смысле этого слова - деятельность). В этом же смысле можно сказать, что для анализа проблем подросткового возраста менее пригоден так называемый синдромный анализ типовых случаев, разработанный и успешно применявшийся А. Л. Венгером в психологическом консультировании родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Учет влияния отдаленного прошлого на проблемы подростка или проблемы родителей с подростком удивительно корреспондирует с необходимостью учета в анализе и влияния отдаленного будущего на проблемы подростка. Для подростка вообще характерно расширение рамок "здесь и теперь" в прошлое и будущее. Многие конкретные техники психологического консультирования подростков используют именно приемы работы с ориентировкой подростка во времени - в будущем или в прошлом, в индивидуальном и родовом для подростка. Даже такие важные для подросткового возраста психологические процессы, как личностное и профессиональное самоопределение, есть самоопределение для будущего больше, чем для настоящего.

Наконец, в-пятых, отличительной особенностью психологической консультативной работы с родителями подростков и с

41

самими подростками является значительно большее, чем в предыдущие возрасты внимание к нарождающейся сексуальности подростка. Дети младшего школьного и дошкольного возраста не бесполое существа, но только при работе с подростком психологу впервые приходится вести себя как с нарождающимся мужчиной или как с нарождающейся женщиной. Задача половой идентификации - центральная для подросткового возраста. Существует даже гипотеза о ведущей деятельности подросткового возраста как деятельности по возрастно-половой идентификации (Б. И. Хасан, А. В. Дорохова).

42

### 2.3. Три модуса групповой психологической работы

Групповые формы работы практического психолога весьма разнообразны. Критериями для их различения могут быть как характеристики групп, с которыми имеет дело психолог, так и характеристики самой его работы. Например, это могут быть устойчивые группы (семья или школьный класс, который учится вместе уже восьмой год) либо случайные (или специально созданные) группы, например, группа больных в психиатрическом стационаре. Психолог может читать лекцию, вести практическое занятие, отвечать на вопросы. Но наиболее интересна для нас та деятельность практического психолога с группой и в группе, которая называется групповой психологической работой.

Групповая психологическая работа - это обобщенное название для нескольких принципиально разных модусов психологической работы с группой. Наиболее рельефно выделяются три таких модуса: групповая психотерапия, групповое психологическое обучение и групповой личностный тренинг (или тренинг личностного роста). Основанием для их объединения является то, что:

- 1) психолог во всех трех модусах работает с группой, а не с индивидуальным клиентом;
- 2) психолог использует в работе знания о закономерностях групповой динамики и феномены групповой динамики;
- 3) многие техники групповой работы могут использоваться во всех трех модусах, т. е. реальная групповая работа всегда является особым пересечением этих трех модусов;
- 4) некоторые принципы, сформулированные для одной из форм (модусов) работы (С. Н. Макшанов), вполне подходят для описания особенностей других модусов работы;
- 5) психолог, специализирующийся в одном модусе психологической групповой работы, легко овладевает другими модусами.

Конечно, между ними существуют и серьезные различия. Основания для их различения подробно обсуждаются далее. В этом параграфе больше будут рассматриваться различия, чем сходства

42

модусов групповой работы. Более того, в дидактических целях эти различия будут заостряться, даже утрироваться. Основной целью является прорисовка трех модусов групповой психологической работы в их чистом, дидактически строгом виде. На практике же, как уже говорилось, эти модусы пересекаются, накладываются, смешиваются. Но об этом позже.

Имеются и другие подходы к различениям форм групповой психологической работы. Например, Э.Берн внутри групповой терапии различает контрактную и личностную групповую терапию. В первом случае целью работы является облегчение болезненного симптома, по поводу чего и заключается в нужный момент контракт с пациентами. В личностной же групповой психотерапии терапевт, по мнению Берна, так или иначе проявляет личную (личностную) - "эстетическую или экзистенциальную" - заинтересованность в пациенте. Контракт с пациентами здесь также носит другой характер. Это контракт на психологическое сопровождение или даже на личностные изменения, но уж никак не контракт на работу с симптомами.

В. Каган различает две модели психотерапии - медицинскую и психологическую, в частности различая их цели. Если медицинская модель психотерапии направлена на ликвидацию симптома и возврат к норме индивидуального и социального функционирования, то психологическая - на разрешение внутренних проблем, индивидуальное развитие, оптимизацию качества жизни и личностный рост.

Это различие двух моделей психотерапии (Каган) или двух типов групповой психотерапии (Берн), перенесенное на групповые формы работы психолога, сходно с различием групповой терапии и личностного тренинга, которое дается далее.

Выделение же еще одного модуса групповой психологической работы - группового психологического обучения - вообще не нуждается в специальном обосновании. Многочисленные психологические бизнес - тренинги, тренинги общения для школьников или для учителей и воспитателей и другие подобные психологические тренинги прочно вошли в нашу жизнь. Когда говорят

"психологический тренинг", "социально - психологический тренинг", "групповой тренинг", то имеют в виду именно этот модус работы психолога. Он одновременно наиболее знаком и понятен для непсихологов.

Обсуждая здесь особенности трех модусов групповой психологической работы, я по необходимости отвлекаюсь от различий внутри каждого из них. Можно предположить, что эти внутренние различия на самом деле учитывают наложение и интерференцию разных модусов работы друг на друга.

Приведу сходства и различия трех модусов групповой психологической работы, используя следующие плоскости сравнения:

43

цели;

принципы отбора участников;

основная метафора модуса работы;

особенности позиции руководителя;

критерии успешности работы.

Наверное, есть и другие плоскости сравнения, но этих пяти вполне достаточно.

44

## ЦЕЛИ

### ***Групповая психотерапия***

В постановке целей она ничем не отличается от индивидуальной. Психотерапевт - один из самых щепетильных профессионалов. Ему известно, что многие психические заболевания, с которыми он имеет дело в своей работе, еще плохо изучены. Не всегда понятны этиология заболевания, стадии его манифестации, приемы лечения.

Психотерапевт практически никогда не обещает пациенту: "Я вылечу вас". Гораздо чаще он ставит более сильную и менее обязывающую задачу - снятие более - менее четко очерченного болезненного симптома.

Поэтому целью работы группового психотерапевта будет "снятие болезненного симптома".

### ***Групповое психологическое обучение***

Групповое психологическое обучение всегда есть формирование узкого или максимально общего навыка общения. Примерами подобного рода работы являются многочисленные варианты так называемых бизнес - тренингов:

тренинг общения с детьми, подростками и взрослыми;

тренинг родительской компетентности или родительско-детских отношений;

тренинг педагогического общения в различных его формах, и многое другое.

Цель психолога (а ведет такого рода тренинги прежде всего психолог или хотя бы минимально психологически подготовленный тренер) - формирование компетентности в общении или ее элементов.

### ***Тренинг личностного роста, или личностный тренинг***

Психологи не менее чем врачи щепетильны в формулировке целей своей помогающей работы.

Так и здесь, в тренинге личностного роста. Психолог - тренер никогда не сформулирует цель так: "Обеспечить личностный рост", поскольку знает, что личность развивается сама, самостоятельно.

Психологи могут только способствовать, помогать, создавать условия для такого развития, но

44

развивается личность сама. Да и условия для развития личности мы умеем создавать необходимые, но не умеем - достаточные.

Поэтому цель тренинга личностного роста (как и личностных тренингов вообще) - создать условия для личностного роста участников тренинга.

45

## ПРИНЦИПЫ ОТБОРА УЧАСТНИКОВ

Прежде чем сформулировать различия трех модусов групповой психологической работы по принципам отбора участников, можно сделать важные предварительные замечания.

Каждый из модусов групповой работы имеет свои основные, ядерные формы существования, а также формы маргинальные, случайные, не основные. Например, для групповой психотерапии ядерными, сущностными формами будут психотерапевтические группы в психиатрических клиниках или диспансерах. А вот маргинальными формами будут "психотерапевтические группы", которые объявляют люди, в квалификации которых есть сомнения, и которые проводятся в подвалах и на чердаках, или даже в молодежных центрах.

Так какие же формы существования модусов групповой работы мы должны брать для анализа: ядерные, маргинальные, все? Есть ведь и какие-то промежуточные формы. В случае с групповой психотерапией это, несомненно, частная практика квалифицированного группового психотерапевта за пределами медицинского учреждения. С моей точки зрения, необходимо выбирать только ядерные формы существования модусов групповой психологической работы, только они обеспечат нам существенные критерии для понимания и различения.

Второе замечание касается отбора. Важно, кто принимает решение о назначении данной формы групповой работы данному субъекту (но не как оно принимается) и может ли субъект, которому "назначена" данная форма работы, отказаться от нее, т.е. какова его собственная роль в выборе.

Итак, как же обстоят дела с отбором участников на групповую работу?

### ***Групповая психотерапия***

Нет сомнения, что в случае с групповой психотерапией единственный принцип отбора участников группы - назначение врача. Групповая психотерапия здесь - что-то вроде лекарства, которое выписывает врач. В случае если терапия ведется в клинике, отказаться от нее практически невозможно. Конечно, как и лекарство, групповую терапию можно "только брать в рот, а потом выплевывать" (вспомните кадры из фильма "Пролетая над гнездом кукушки"), но это уже дело внимательности и мастерства терапевта.

45

### ***Групповое психологическое обучение***

Удивительно, но и здесь практически единственный принцип отбора участников - решение другого человека. В случае бизнес - тренингов - решение начальника, от которого нельзя отказаться. Да и не стоит отказываться, так как начальник обещал за успешное прохождение тренинга повышение твоего статуса или что-то другое. Причем не обязательно решение нынешнего начальника, но и будущего, который, например, сформулировал некоторые критерии социально - психологической компетентности к претендентам на вакантные места: если они хотят их занять, то позаботятся о своей компетентности и найдут тренинговые группы, в которых им помогут обрести ее.

В случае с тренингами общения также есть момент вынужденности. "Ты нуждаешься в тренинге общения: ищи, где в Москве его можно пройти", - говорит социальный педагог подростку. "Ваш сын должен пройти тренинг толерантности, он очень агрессивен", - говорит просвещенная завуч школы не менее просвещенной маме.

Итак, решение начальника, прямое или косвенное, принятое нами как руководство к действию, является основанием для отбора в группы в этом модусе работы.

### ***Личностный тренинг***

В личностном тренинге (тренинге личностного роста) принцип отбора также очевиден: добровольное решение человека. Это не решение нашего врача, не решение нашего начальника, не решение учителя или воспитателя, это всегда наше собственное решение.

Если группа не добровольная, то, например, в тренинге с подростками, она будет буксовать, разваливаться, "обтаивать". Останутся только те, кто примет самостоятельное решение об этом.

Может быть, единственное исключение здесь составляет личностный тренинг для будущих психологов, тренеров и психотерапевтов, который предусмотрен программой их подготовки. Здесь

личный тренинг выглядит просто как плановые занятия, уроки.

46



## ОСНОВНАЯ МЕТАФОРА МОДУСА РАБОТЫ

Для **групповой психотерапии** это "врач - пациент".

Для **группового психологического обучения** - "учитель - ученик".

Для **личностного тренинга** - "личность - личность".

Отметим, что метафоры для трех модусов групповой психологической работы взяты из книги психотерапевта А. А. Александрова "Основы современной психотерапии", где они относятся соответственно: "врач - больной" - к психодинамической психотерапии, в центре которой стоит психоанализ, "учитель - ученик" - к

46

поведенческой терапии, во многом базирующейся на бихевиоризме, и "личность - личность" - к гуманистической психотерапии.

47

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗИЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Этот критерий фактически развивает предыдущий - основную метафору работы.

### **Групповая психотерапия**

Несмотря на огромное множество различных школ и методик групповой психотерапии, относительно особенностей позиции руководителя - группового психотерапевта можно сказать следующее.

Это довольно директивная позиция. Директивность отражает неравенство позиционеров "врач - больной". Один всегда приказывает, ведет, дает, второй - подчиняется, берет, идет за...

Это программная позиция, в том смысле, что терапевт реализует разработанную им программу терапии, которая достаточно четко формулирует требования к каждому моменту работы.

Это позиция "внеаходимости": терапевт себя лично исключает из процесса, который он сам организует.

В самом деле, ведь терапевт здоров, а пациент болен. Зачем же терапевту лечить самого себя? Он здоров.

Фактически это выглядит так, что групповой терапевт далеко не всегда принимает реальное участие в процедурах, которые он включает для своих пациентов в программу тренинга; организовывать их - да, но принять участие наравне с пациентами - нет.

Таким образом, позицию руководителя групповой психотерапии можно описать как директивную, программную и реализующую его "внеаходимость".

### **Групповое психологическое обучение**

Практически то же самое можно сказать об особенностях позиции руководителя в групповом психологическом обучении.

Эта позиция тоже: директивная (делай то, что я сказал), программная (делай то, что надо по методике) и реализующая принцип "внеаходимости" ("Я сам не нуждаюсь в формировании новых навыков общения и сензитивности: у меня они отработаны уже сто лет назад, а если что и исчезло к этому моменту, то все равно, я учитель, а ты - ученик. Ученик учителя не учит").

### **Личностный тренинг**

Метафора "личность-личность" дает возможность сформулировать первое и главное в позиции тренера в личностном тренинге - он максимально демократичен. Эта демократичность никогда не бывает абсолютной, но директивность в работе тренера здесь

47

менее выражена и менее значима, чем в других модусах. Демократичность означает отказ от командования, от оценок, от навязывания и многое другое. В разделе о тренинге личностного роста с подростками будет более подробно на примерах проиллюстрирована демократичность позиции тренера.

Второе: принципиальная внепрограммность позиции тренера. Программы личностного тренинга как таковой не существует. Есть канва, есть структура, есть типология техник, есть принципы их подключения, но программы нет!

И третье: тренер в личностном тренинге принципиально не исключим из процесса, которых он организует. Это значит, что, создавая условия для личностного роста группы, он создает условия для своего личностного роста. Тренер в личностном тренинге - это довольно зрелая и по меньшей мере "проработанная" личность, но никак не личность, завершившая свой личностный рост и не заинтересованная в нем.

Это одно из самых важных различий в модусах групповой психологической работы.

48

## КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ РАБОТЫ

### ***Групповая психотерапия***

Поскольку цель работы - снятие симптома, критерий успешности работы достаточно очевиден: исчез симптом или нет. Если да, то работа была успешной, если нет - необходимы новые курсы психотерапии.

Что же собой представляет критерий "снят или не снят симптом"?

Про него можно сказать, что он объективен: "да или нет" скажет любой эксперт, любой профессионал, да и непрофессионал тоже.

Во-вторых, это однозначный критерий: мы четко описали заранее симптом, и исчез именно он, а не нечто другое.

В-третьих, это критерий, который наличествует на момент окончания работы. Психотерапевт никогда не говорит: "Я закончил с вами работу, через полгода симптом исчезнет". В глазах пациента это выглядит как полный неуспех терапевта.

В-четвертых, это критерий, где успешность терапевт всегда будет приписывать себе, а неуспешность - обстоятельствам. Последнее нас сейчас не волнует. Главное, что снятие симптома групповой (и индивидуальный) терапевт всегда будет связывать с разработанной и реализованной им терапевтической программой, а все, что происходило за время ее реализации с пациентом за пределами терапевтической комнаты, он выносит за скобки. Это результат, который обеспечил он, терапевт, и это главное.

48

### ***Групповое психологическое обучение***

Здесь критерий успешности также на поверхности: сформировался или нет новый частный или обобщенный навык общения. Вообще говоря, существуют выпускные зачеты, и даже есть что-то вроде ситуативных тестов, чтобы проверить, сформировались ли желаемые навыки. "Плюс - минус" навык - вот критерии успешности работы в этом модуле. Если минус, то обучение было неуспешным и его необходимо повторить, может быть даже поменять методику тренинга.

К этому критерию применимы все дополнительные квалификации, этот критерий объективен - можно померить, объективно оценить, сформировался навык или нет, он однозначен, он должен присутствовать на момент окончания работы, и в случае успешности (плюс навык) руководитель вправе приписывать его себе и своей тренинговой программе.

### ***Личностный тренинг***

Вот здесь с критериями успешности работы тренера есть трудности. Они того же типа, что и трудности при определении эффективности индивидуальной психологической консультации или курса индивидуальной психотерапии по психологической (не медицинской) модели со здоровым, по сути, человеком. Для психологического консультирования критерием эффективности, успешности является удовлетворенность клиента и/или психолога (В. Столин). А здесь?

Во-первых, критерий успешности личностного тренинга всегда субъективен! Тренинг должен переживаться его участниками и его руководителем как успешный. Или хотя бы какой - то одной из этих двух сторон взаимодействия.

Во-вторых, этот критерий не может быть однозначным, ну хотя бы в том смысле, что у каждого участника тренинга он переживается по-разному. Ведь и личностный рост у них идет свой, уникально-разный.

В-третьих, мой опыт и опыт коллег говорит, что нередко это отсроченный критерий успешности. Успешности часто нет на момент окончания личностного тренинга (правда, нет и субъективной неуспешности). Нечто, что субъективно связывается с тренингом и переживается как позитивное и детерминированное именно тренингом, часто происходит после тренинга, за его пределами.

Эта метафора "за его пределами" позволяет ввести и четвертую особенность критерия успешности личностного тренинга: тренер, ведущий тренинг личностного роста или личностные тренинги, вообще никогда не станет связывать личностные изменения у своих клиентов (их личностный

рост) исключительно со своей методикой и личностью. В тренинговой комнате лишь создаются

49

### **Три модуля групповой психологической работы**

Параметры сравнения Групповая психотерапия Групповое психологическое обучение Личностный тренинг  
Цель Снятие болезненного симптома Формирование нового навыка общения (компетентности в общении)  
Создание условий для личностного роста (необходимых, но недостаточных) Принцип отбора участников  
Назначение врача Решение начальника, нынешнего или будущего Добровольность Основная метафора  
Врач - больной Учитель - ученик Личность - личность Особенности позиции руководителя Авторитарность,  
программность, "внеаходимость" Авторитарность, программность, "внеаходимость" Демократичность,  
непрограммность, принципиальная "неисключаемость" тренера из условий личностного роста  
Критерий успешности Снят симптом или нет. Критерий объективен, однозначен, должен быть на момент окончания работы,  
успех врач приписывает себе Сформировался навык или нет. Критерий объективен, однозначен,  
должен быть на момент окончания работы, успех тренер приписывает себе Субъективен, неоднозначен,  
отсрочен, происходит вне пространства и времени тренинга, успех в личностном росте клиента тренер не приписывает себе 50

некоторые необходимые условия для этого, но сами изменения происходят в более широком жизненном контексте, за пределами тренинговой комнаты. Именно этот жизненный контекст создает другие необходимые, а может быть, и достаточные условия для личностных изменений. Да и субъектом этих изменений является сама личность и только сама личность.

Просуммируем результаты нашего сравнения (см. табл. на с. 50)

51

## 2.4. История и принципы тренинга личностного роста для подростков

Авторская методика "Группы личностного роста с подростками" родилась несколько лет назад. Ее разработка была связана с несколькими обстоятельствами.

Во-первых, разработка групповой формы работы практического психолога с подростками стала задачей, вытекающей из опыта работы возрастно-психологической консультации при кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ (см. ранее). 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.

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. В своей консультативной работе я стал пользоваться таким приемом: я консультирую родителей, а подростков включаю в психологическую группу, которая формировалась на добровольной основе из детей старших классов, а дети наших клиентов только дополняли ее участников.

Во-вторых, методика проведения психологического тренинга с подростками в форме групп личностного роста основывалась в опыте преподавания уроков психологии в школе. В свое время это было не такое обычное дело, как сейчас, когда есть уже несколько конкурирующих друг с другом программ уроков психологии в старших классах. Мой собственный опыт и опыт моих коллег и дипломников 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

51

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.), и из опыта такой необычной формы групповой психологической работы, как методика "Арена" Александра Добровича.

Несколько лет назад, еще до известных опытов психотерапевта Кашпировского над телезрителями, известный психотерапевт А. Добрович проводил в Москве психологические "действия" над большими массами народа. Он собирал полный зал кинотеатра и работал с ним в трех режимах: со всем залом сразу, с теми, кто добровольно поднимется на сцену (20-40 человек) и с клиентами - добровольцами перед всем залом. Весь психологический бомонд Москвы хотя бы раз посетил "Арену". Студенты и психологи с удовольствием работали как в зале, так и на сцене. Методика групп личностного роста с подростками многое взяла из "Арен" Добровича. Это и сама возможность психолога работать сразу с большими группами "клиентов", и элемент театральности, когда работа с теми, кто находится на арене, нуждается в эмоциональной поддержке зала (вообще Добрович в эти моменты работал одновременно и с залом, и со сценой, но по - разному), и принцип последовательной замены добровольцев на сцене следующими из зала, и многое другое.

Эти "три кита" подтолкнули меня к разработке методики. 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 психотерапию (врачебную или неврачебную) 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!". Последнее имеет своими следствиями ряд особенностей тренинга, о которых я буду говорить далее.

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

52

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 (VIII - X 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 в той методике, которую мы описываем, оказывает наибольшее развивающее действие именно на детей старшего подросткового возраста.

Психологические задачи подростков этого возраста известны. Это прежде всего задачи самоопределения в трех сферах: сексуальной, психологической (интеллектуальной, личностной, эмоциональной) и социальной (Э.Штерн). Проблемы этого возраста могут быть связаны с поиском путей удовлетворения шести основных потребностей детей этого возраста: физиологической потребности, запускающей физическую и сексуальную активность подростков; потребности в безопасности, которую подростки находят в принадлежности к группе; потребности в независимости и эмансипации от семьи; потребности в привязанности; потребности в успехе, в проверке своих возможностей; наконец, потребности в самореализации и развитии собственного Я (Х. Ремшмидт). Группы личностного роста с подростками дают последним возможность опробовать, а частично и реализовать способы удовлетворения всех этих 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 юношескому 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 возрастно-психологических задач детей этого возраста является задача формирования способности

53

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, хотя и не обязательно именно руководителю тренинга (см. об этом далее).

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 я предпочитаю говорить самим подросткам, что им будут предъявлены в тренинге не упражнения, задания или игры, а испытания. Сам я тоже стараюсь мыслить о тренинге на языке "испытаний", хотя и использую понятие игр или упражнений при методическом описании тренинга.

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 я развиваю подростков. Здесь предпочтительна более точная квалификация: я создаю условия, а делает шаг в развитии ребенок сам, самостоятельно.

С моей точки зрения, 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, я ничего не могу сказать заранее, до наблюдения за подростком, до тренинга. Я как бы оставляю решение за самим подростком. Он сам решит, созрел ли он до такого типа тренинга. Если созрел и

54

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 микропоступка, 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 микропоступка 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 микропоступок, а не просто действие ее участника. Микропоступок (или просто поступок) - это далеко не всякое действие подростка. И тренинг отнюдь не состоит из сплошных микропоступков его участников, нет! Понятие микропоступка наиболее тесно связано с понятием личностного роста. Несмотря на богатство смыслов этого понятия, я бы рискнул дать такое его рабочее определение для настоящей книги: под личностным ростом я понимаю результаты особой работы, особой деятельности личности,

которая развертывается после того, как личность совершает под влиянием внешних и внутренних стимулов нечто, что переживается ею самой как своеобразный выход за ее пределы. Это нечто, выход за пределы границ личности, и есть микропоступок личности.

Выход за пределы сложившейся личности требует от индивидуума особой работы по восстановлению этих пределов, по

55

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. О характере деятельности переживания личности я здесь ничего не хотел бы говорить определенно (В. В. Сторин, Ф. Е. Василюк). Единственное, что представляется важным, это указание на модус оправдания себя личностью. С моей точки зрения, момент принятия личности себя новой, вышедшей за пределы прежней данности, совершившей микропоступок, обязательно связан с модусом оправдания. Но, видимо, не исчерпывается этим.

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:

а) для новых участников - подростков, которые могут прийти и на пятое, и на шестое занятие и получить от группы часто больше, чем некоторые ее "старожилы";

б) 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;

в) для учителей и воспитателей из школ и других учебных и воспитательных учреждений, откуда пришли дети. Дело в том, что

56

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 нашу авторскую группу. Сами 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;

г) 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 развертывается во время тренинга.

Тренинг личностного роста для подростков - это всегда немного театральный спектакль (сравните с методикой "Арена" Добровича). 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:

57

- 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, сами принимают решение о необходимости "добора" участников группы из зрителей и осуществляют такой "добор" 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. Наиболее часто 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. Вряд ли необходимо ведущему вести одновременно две или три группы. Опыт показывает, что это создает для него чрезмерную эмоциональную нагрузку.

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 и 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! Я считаю, что 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.

58

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 личные 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), которая в ходе работы в кругу была демократично - директивна. Чай позволяет более логично подключаться к локальным разговорам и зрителями. В общем, чай - это неотъемлемая составная часть тренинга личностного роста.

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 я бы хотел подчеркнуть, что 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:

- типологию и описание упражнений, используемых в таком тренинге;
- описание принципов построения отдельного дня тренинга и его более крупных фрагментов;
- описание принципов действий руководителя тренинга в нестандартных, пиковых ситуациях тренинга;
- примеры фрагментов тренинга;
- описание приемов и результатов оценки эффективности тренинга подобного рода.

Всему этому будут посвящены последующие разделы работы.

59

### **Контрольные вопросы и задания**

Что такое соизмеримость как важная характеристика психического развития подростка?

Проиллюстрируйте метафору соизмеримости в нескольких областях психического и психофизического развития подростка.

В чем особенности консультативно - развивающей работы с подростками по сравнению с детьми более младшего возраста?

Какие три модуса можно выделить в групповой психологической работе? Какие параметры полезно использовать для их сравнения?

Как возникла авторская методика тренинга личностного роста для подростков? Какие принципы этого тренинга вы можете назвать?

60

## Глава 3

### ТИПОЛОГИЯ УПРАЖНЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ТРЕНИНГЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА С ПОДРОСТКАМИ

Для неискушенного зрителя тренинг выглядит как последовательное выполнение упражнений группой, повтор их с новыми испытуемыми (от слова "испытывать" себя), **модификация** упражнений или даже их **дооснащение**. При этом мы различаем **полные и неполные упражнения**.

Полное упражнение состоит из следующих структурных моментов:

создание мотивации на упражнение;

выбор испытуемого (добровольца);

выполнение упражнения;

получение обратной связи от зрителей (что они видели, что произошло, кому они сопереживали в ходе выполнения упражнения);

рефлексия самого испытуемого (что происходило со мной, что я переживал).

*Неполное упражнение* - это сокращенное упражнение, в котором "обтаивают" прежде всего рефлексия и обратная связь. Но многие ситуации в ходе тренинга и не требуют этих моментов. Поэтому правомерно использовать в тренинге и сокращенные упражнения.

Что касается *модификации упражнений*, то она не изменяет психологического содержания упражнения, а только разнообразит его облик, поддерживает живую ориентировку участников тренинга. Другое дело *дооснащение* упражнения. Это уже такое видоизменение упражнения, которое изменяет его психологический смысл, делает его другим.

*Дооснащение* - это чаще всего добавление к упражнению некоторого нового деятельностного содержания, когда старое содержание становится только частью, элементом нового, более широкого содержания.

Поэтому одним из возможных описаний тренинга является типология упражнений, из которых тренер строит тренинг, и принципов построения сегментов тренинга. Типология упражнений, используемых в тренинге личностного роста с подростками, дается в этой главе, описание принципов построения отдельного

61

дня тренинга и более обширных его сегментов - в следующей главе.

62

#### 3.1. Разминки

Задача разминочных упражнений - подравнять функциональное состояние группы, которая только что собралась вместе, ввести участников группы в тренинговую атмосферу, помочь им почувствовать эту атмосферу, расшевелить одних, несколько поубавить пыл других, начать притирку каждого члена группы к группе, поднять общий тонус всей группы и каждого ее участника. С этих упражнений начинается первое занятие. Необходимое количество разминочных упражнений определяется ведущим.

Вообще разминки нужны для трех - четырех первых дней тренинга. Только после этого подростки привыкают приходить на тренинг в адекватном для него функциональном состоянии, и необходимость в разминках отпадает. Разминки могут ритуализироваться, и тогда с них начинается каждый день тренинга до самого последнего.

Обычно разминки представляют собой общегрупповое - индивидуальное, попарное или коллективное - простое, приемлемое для всех, но необычное действие. В разминках всегда требуется немного символики, изобразительности, виртуальности.

Я чаще всего использую для разминок два подкласса упражнений - психогимнастику и упражнения с мячом. Особенностью первых является то, что группа начинает день тренинга стоя, а

особенность вторых - группа уже сидит на стульях, поставленных в круг.

### **ПСИХОГИМНАСТИКА**

Существует огромное множество психогимнастических упражнений (Н. Ю. Хрящева и др).  
Опишем только два - три попроще и два - три посложнее.

#### **"Рукопожатие"**

Группа игроков произвольно делится ведущим на две примерно равные подгруппы - команды. Команды могут подобрать себе название. Еще лучше, если у ведущего уже заготовлены два броских общепонятных названия команд, типа "Команда забияк", "Молодые драчуны", "Львы" и "Пантеры" и т.д. Подгруппы становятся напротив друг друга. Ведущий встает во главе одной из них и объясняет упражнение. Его команда, выстроенная в затылок друг другу, подходит к "соперникам" (другой подгруппе) и здоровается с каждым из них за руку. Ведущий начинает это приветствие - рукопожатие; две цепочки (команды - соперницы) движутся навстречу друг другу.

62

Эта процедура напоминает приветствие двух футбольных или хоккейных команд. Возможно использование следующих вариантов усложнения:

а) необходимо поздороваться левой рукой;

б) похлопать соперника по плечу;

в) одновременно с рукопожатием и похлопыванием необходимо сказать сопернику несколько соответствующих ситуации слов, например: "Мы сегодня выиграем", "Что-то ты сегодня плохо выглядишь", "Не расстраивайся, мы тебя сегодня взгреем" и т.п. Члены второй подгруппы соответственно также побуждаются к вербальным и невербальным выражениям своего отношения к коллегам - соперникам.

Поскольку ведущий идет первым в своей команде, он и демонстрирует все необходимые образцы поведения. Упражнение, естественно, заканчивается, когда каждый "поприветствовал" всех соперников, и команды вновь оказались на своих исходных позициях.

#### **"Наш камень в ваш огород"**

Это упражнение можно проводить сразу после "Рукопожатия", когда подгруппы еще стоят друг против друга. Ведущий предлагает участникам своей подгруппы представить, что перед ними находится "большой и тяжелый камень (кусок скалы, спиленное дерево, бочка, бревно и пр.)". Он предлагает своей команде поднять этот воображаемый камень и, поднатужившись, бросить его "подальше", или даже в сторону "противников", как бы демонстрируя им свою силу. Ведущий побуждает всех членов своей группы принять участие в этом действии, демонстрируя усилия, руководя "подниманием камня" и пр. "Кинув камень", он вместе с членами своей подгруппы побуждает "противников" ответить каким - либо образом на свой вызов: "бросить" камень обратно или еще дальше, сделать что-то другое для демонстрации силы их команды. Вполне возможен еще один цикл "устрашающих действий". Пусть их форму предложат сами участники игры.

#### **"Ловля моли"**

Ведущий указывает на одну из участниц игры, представляя ее как "хозяйку, которая пригласила нас в гости. У нее дома развелось много моли. Она пригласила нас для того, чтобы все мы вместе помогли ей избавиться от моли". Далее ведущий предлагает всем участникам группы "убить по 10 штук моли", и первый демонстрирует "убивание моли" хлопками в воздухе, хлопаньем по плечам и головам участников, по вещам в помещении и т.п. Он побуждает всех членов игры принять участие в этом действии.

Прекращает упражнение ведущий с учетом меры вовлеченности всех участников в игру.

63

#### **"Гимнастика"**

Ведущий просит всех участников игры встать перед ним так, чтобы всем было удобно и его видно. Далее он предлагает всем повторять его действия. Начинает ведущий с простейших движений - поднятия руки, наклона корпуса, кивков головы. Затем движения усложняются: он изображает

умывание под ручкой, боксирование, кидание камня, поиски авторучки по карманам и пр.

Можно выполнять и мимические действия: показывать язык, мигать, гримасничать и пр. Представляется уместным в какой-то момент передать свою роль ведущего одному из игроков, потом другому. Длительность выполнения каждого действия не должна быть чрезмерной: необходимо все время поддерживать интерес к этой гимнастике. Здесь, как и в других упражнениях, стоит побуждать к участию в действиях всех членов игры, но никакого требования - "обязательно участвовать" - здесь быть не может.

### ***"Изобрази предмет"***

Тренер движениями рук и тела и мимикой изображает, как использовать какой-то предмет. Например, он говорит по мобильному телефону, бреется, пристраивает подбородок скрипку, собирает на поляне цветы и т.п., побуждая группу отгадать, что за предмет у него в руках. Отгадавший первым загадывает свой предмет и т.д.

## РАБОТА С МЯЧОМ

### **"Здравствуй!"**

Группа садится в круг. Используется мяч для большого тенниса или аналогичный. При отсутствии мяча приемлемы яблоко или апельсин. В некоторых случаях можно использовать завязанный в комок шарф. Тренер ловит взгляд одного из подростков и кидает ему мяч со словами: "Здравствуй! Как тебя зовут?". Далее он дает инструкцию: *"Выбери любого в группе, кто тебе интересен, поймай его взгляд, перекинь ему мячик, поздоровайся"*.

В какой - то момент перекидывания мяча тренер уточняет инструкцию: *"Старайтесь перекинуть мяч тому, кто еще не ловил его"*.

### **"Комплименты"**

Мяч перекидывается так же, но необходимо не поздороваться, а сказать тому, кому вы кидаете мяч, комплимент. И опять - таки, в какой - то момент перекидывания мяча тренер дает дополнительную инструкцию: *"Постарайтесь, чтобы каждый из нас получил хотя бы один комплимент"*.

64

### **"Рекорд группы"**

Тренер подсчитывает количество участников тренинга и предлагает группе поставить рекорд - перекинуть мяч столько раз, сколько сегодня участников тренинга. Главное - ни разу не уронить мяч на пол, т. е. стараться ловить его. Опыт показывает, что в группе в 20-25 человек это не так легко.

Если же группа быстро добилась положительного результата, тренер вводит следующую инструкцию: *"Сейчас мы перекинули мяч 25 (например) раз за полторы минуты. Сможем ли мы это сделать за одну минуту и 15 секунд. Помните, что главное - кидать мяч только тому, чей взгляд вы поймали"*.

У этого упражнения есть любопытное продолжение, но уже за пределами собственно разминки. Понятно, что перекидывать мяч в группе из 25 человек, сидящей в кружок, быстрее чем за 50 секунд, будет чрезвычайно трудно. Если все же группа добилась этого результата - примерно 50 секунд на 25 перекидываний, тренер может ввести креативную инструкцию: *"Хорошо. Мы, кажется, поставили рекорд. Но есть способ, когда все 25 участников тренинга перекинут друг другу мяч всего за 25 секунд"*.

Решение здесь состоит в том, чтобы перекидывать мяч по кругу соседу. Пусть это решение найдут сами подростки. На это обычно нужно некоторое время. Но когда решение найдено, тренер вводит вторую креативную инструкцию: *"Есть еще один рекорд: я гарантирую, что можно перекинуть мяч друг другу в группе из 25 человек всего за 5-7 секунд"*.

Решение заключается здесь в том, чтобы максимальное количество подростков сложили ладони в виде лодочки, расположив их друг под другом. Мяч кладется в верхние ладони, и перекидывание заключается всего-навсего в том, чтобы раздвинуть ладони. Самое трудное в этом решении: последний в серии - а ведь 25 подростков просто не смогут встать рядом друг с другом, чтобы их сложенные ладони были друг под другом, поэтому придется делать две или даже три такие "этажерки", - быстро передает мячик в соседнюю "этажерку", не допустив его падения на пол.

### **"Два мяча"**

Если группа достаточно легко перекидывает мяч, не роняя его на землю, тренер может ввести второй мяч. Пока группа перекидывается, он вводит инструкцию: *"Будьте внимательны! Сейчас я начну одновременно с первым перекидывать и второй мяч. Постараемся и его тоже ловить наделено"*.

Два мяча перебрасывать друг другу, не роняя его на пол, чрезвычайно сложно. Это возможно, только если группа догадается сначала резко сбавить темп перекидывания, а потом, только очень медленно, наращивать его.

65

Возможен и вариант с тремя мячами, но он принципиально не отличается от предыдущего.

Обратим внимание на следующее: на материале работы с мячом в разминке была показана возможность плавного выхода из разминки: ведь введение креативных дополнительных инструкций или второго мяча меняло содержание упражнения. Это фактически уже были упражнения на креативную догадку из арсенала тренинга на развитие креативности в первом случае и упражнение на распределение внимания из тренинга внимательности - во втором. Мяч связывает два типа упражнений в некоторую плавно развертывающуюся серию.

Приведем еще один пример такой серии с мячом для иллюстрации плавного перехода от разминки к другим, более содержательным упражнениям и одновременно для иллюстрации того, что в тренинге порой образуются такие удачные серии упражнений.

Группа перекидывает мяч во время разминки. Тренер выбирает себе пару из группы и предлагает перекидываться мячом в паре "как жонглеры", но ловить одной левой рукой. Обычно это удается если не с первого раза, но довольно быстро. Тренер достает второй мяч и предлагает своей паре перекидываться мячами одновременно, по-прежнему ловя его одной рукой (уже любой). Это упражнение повторяется со вторым подростком, с третьим (сразу с перекидывания одновременно двух мячей). В какой-то момент тренер доверяет партнеру самому выбрать себе пару из группы, чтобы "проверить совместимость". Для усложнения можно побудить пару подростков передвигаться внутри круга и одновременно перекидываться мячом, и т.п. Так, в течение минуты - двух поработает несколько пар.

Далее, если позволяет размер мяча (он должен быть чуть больше теннисного; подойдут для этих целей и достаточно крупные апельсин или яблоко), можно перейти к упражнению *"Передать мяч подбородком"*. Мяч зажимается между подбородком и плечом, и партнер должен без рук, только своим подбородком забрать его и передать следующему.

Встык или вместо предыдущего возможно упражнение: *"Кто пронесет мяч на голове?"*. Вообще говоря, для этого упражнения лучше использовать апельсин или яблоко, но и для мяча найдутся подростки с густой шевелюрой, в которую мяч можно поставить на голову так, чтобы он не скатился. Дополнительную мотивацию этому упражнению может дать лицо противоположного пола, которое стоит в трех - четырех метрах от испытуемого. Именно эти три - четыре метра - всего - то! - и надо преодолеть с мячом (яблоком, апельсином) на голове. Больше двух попыток давать одному и тому же подростку не стоит, к тому же всегда

66

готов и следующий. Это тот, кто был целью "прогулки с яблоком на голове".

Для более младших групп возможно и упражнение *"Функции мяча"*. Тренер подходит к каждому участнику тренинга и спрашивает: "Сколько функций мяча мы сможем назвать? Давайте назовем каждый хотя бы по одной функции, что можно делать с мячом? Давай ты, но готовьтесь и следующие". Нормальная группа позволит тренеру сделать не менее трех кругов! Разумеется, и он сам может называть еще не названные, более латентные функции, как можно использовать мяч.

В конце этой серии можно перейти к упражнению *"Найди мяч"*. Из группы выбирается "сыщик" и два - три "контрабандиста". "Сыщик" закрывает глаза (отворачивается), а тренер на ком-то из трех прячет мяч. Искать мяч можно с открытыми, а потом, в следующих прогонах, и с закрытыми глазами. Возможна модификация этого упражнения, когда пара подростков с закрытыми (лучше - с завязанными) глазами одновременно ищет мяч друг на друге.

Упражнение *"Найди мяч"* легко превратить в еще более содержательное упражнение *"Наблюдательность"*. Начинается оно так же, как *"Найди мяч"*, правда, лучше использовать пять - шесть "контрабандистов". "Сыщик" сначала внимательно смотрит на сидящих в ряд в центре круга "контрабандистов". Тренер дает инструкцию так: *"Сейчас я у одного из сидящих спрячу мяч. Этот человек не может не измениться, когда на нем будет спрятан мяч. Он немного изменит позу, чуть побледнеет, станет чаще дышать. В общем, с ним обязательно что-то произойдет. Посмотри внимательно на эту шестерку и запомни как можно лучше, какие они сейчас. Это поможет тебе потом быстрее найти контрабанду (мяч)".* "Сыщик" отворачивается, мяч прячут, но тренер не

разрешает сразу искать его. Он просит "сыщика" сначала высказать устное предположение, у кого мяч, и обосновать это: "Что тебе подсказывает, что мяч у него?".

Упражнение *"Наблюдательность"* можно повторить с двумя - тремя "сыщиками". Потом можно сделать всю группу "сыщиками". Группа закрывает глаза, а тренер последовательно подходит к каждому и как бы прячет у него мяч, т.е. шуршит одеждой, возится, прикасается, но прячет мяч только у одного. Затем глаза открываются, и тренер побуждает выдвигать версии, у кого мяч. Лучше их набрать побольше, каждый раз предлагая мотивировать их. Только затем тренер просит любого из выдвинувших версии "обыскать" предполагаемого "контрабандиста", но с условием, что, если мяч не будет найден, с ошибившегося - фант.

Если группа большая, то упражнение "группа - сыщик" лучше сделать сначала только с юношами, а потом только с девушками. ("Я буду прятать мяч только на юношах, но ищут контрабандиста

67

все"). Если упражнение понравилось группе, логично передать функцию "прячущего" самому наблюдательному "сыщику" как бы в награду за его успехи или просто тому, кто готов спрятать мяч так, что "его никто не найдет".

В одной из групп случился конфуз: группа в течение 10 минут не могла найти мячик. Тот подросток, который его прятал, отказывался указать, у кого он спрятан, побуждая группу искать. Казалось бы, все были обысканы достаточно внимательно. Не помогал даже испытанный прием "сыщиков" - заставить предполагаемого "контрабандиста" попрыгать. "Контрабандист" тоже молчал. Надо было искать выход. Родилась идея: тренер предложил всем искать не глазами, а руками, но корректно. Он предложил группе встать, плотно закрыть глаза и тщательно обыскать - корректно! - каждого, кто попадает под руку. Только после этого мяч был найден. Он располагался подмышкой у одной из девушек. Ее в свое время обыскивали, но вероятно, это делал "стеснительный сыщик".

Такое большое количество упражнений с мячом объясняется тем, что работа с мячом типа *"рекорда группы"* часто становится ритуалом группы. Группа выбирает "мяченосца" или на всякий случай сразу двух. Мяч всегда под руками, и грех его целенаправленно не использовать в разнообразных тренировочных упражнениях.

Длительность разминки в каждый из первых дней тренинга определяет тренер, вряд ли она должна быть больше, чем 10 - 15 минут. Начиная с четвертого - пятого дня тренинга разминки не обязательны. Однако сами разминочные упражнения, типа перечисленных выше могут еще "всплывать" внутри тренинга для заполнения пауз между упражнениями или для отдыха группы (например, "ритуального отдыха с мячом").

68



### 3.2. Упражнения на работу с именем

Представление участников группы друг другу, введение ими своего имени, является неотъемлемой процедурой любого более - менее длительного психологического группового тренинга. Трудно представить себе группу, где бы все ее участники уже знали друг друга по имени. Если есть хотя бы один новичок - а поскольку описываемые психологические игры используются, как правило, в открытых группах, новички бывают обязательно, - его имя должно стать известно всем, так же как и ему, вообще говоря, должны представиться все члены группы. Часто группа соединяет первоначально незнакомых друг с другом подростков. Поэтому работа с именем представляется второй важнейшей - после разминки - работой в тренинге.

68

Имя, по-видимому, является одной из первых универсальных психотехник. Поэтому работа с именем участников группового тренинга ни в коем случае не является формальной процедурой, надо уделять достаточно времени в течение первых дней группового тренинга.

В то же время, нет задачи познакомить участников группы с именами друг друга именно через 15 минут после начала тренинга, как нет необходимости, сделать это полностью и в первый день тренинга. Руководитель тренинга должен самостоятельно выбирать время и место внутри тренинга для работы с именем, но ко второму - третьему занятию он должен закончить эту работу и дальше пользоваться только поддерживающими техниками.

В целом работа с именем подразумевает следующие ракурсы:

введение имени;

обеспечение запоминания имени участников;

проверка запоминания имени;

нацеленная помощь тем, кто не запомнил имена участников;

поддерживающая работа на следующих этапах тренинга.

69

## ВВЕДЕНИЕ ИМЕНИ

Типичным приемом введения имени является рассказ участника о своем имени. Руководитель тренинговой группы просит участников группы рассказать (показать) некоторую историю - настоящую или придуманную - которая связана с его именем и которая поможет группе запомнить его. При этом все участники знают, что в группе они могут выбрать вымышленное имя, взять псевдоним, имя литературного героя, менять имена день ото дня. Допустимо и то, что группа сама дает (выбирает) участнику имя, произвольно или исходя из его рассказа о себе и других его групповых проявлений. Например, автор этих строк в одной из подростковых групп рассказал о пруде, в котором водились караси и в котором он купался в детстве. Группа предложила назвать его Карасиком. В другой подростковой группе один из взрослых ее участников взял имя Одиссей, которое надолго вытеснило из сознания всех участников его настоящее имя.

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗАПОМИНАНИЯ ИМЕНИ УЧАСТНИКОВ

Руководитель группы побуждает участников ввести свое имя так, чтобы его легко было всем запомнить. Помощь руководителя заключается в том, что он предлагает вводить имя действенно и эмоционально. Рассказ участника о своем имени должен содержать некоторое наглядное, символическое или только вербально описываемое эмоционально окрашенное действие. Если эмоции нет в

69

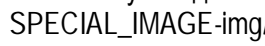
рассказе, руководитель может вызвать ее своей аранжировкой введенного имени.

Приведем несколько примеров.

Имя Виктория можно иллюстрировать, например, изображая памятник виктории (т.е. Победе). Если сделать это не берется сам участник, то руководитель может подсказать это действенное изображение, устроив мини - конкурс на создание из стула и участницы с именем Виктория памятника Победы.

Имя Марина (морская) хорошо и быстро запомнится, если группа рискнет взять девушку за руки и за ноги и изобразить обряд кидания в море - океан. Эмоциональные реакции того, кого кидают в море, обеспечат прочное запоминание его имени.

В одной из групп девушка Таня не смогла составить сколько-нибудь интересный и запоминающийся рассказ о своем имени. Руководитель попросил ее показать свое имя. Не долго думая, девушка изобразила букву Т, расставив в стороны руки и натянув на голову кофту. Эмоциональное отношение к этой удачной позе со стороны группы было обеспечено тем, что, натянув на голову кофту, девушка обнажила живот. Прием изображения имени используется всегда, когда рассказ об имени участника получается сухой и невыразительный. Изображение может быть статичным или динамичным, изображаться может все имя или только его первая буква.

Наконец, это могут быть и маленькие сценки. Например, в одной из тренинговых групп одна участница в рассказе о своем имени созналась, что ей не нравится, когда ее называют Олькой, а не Ольгой. Руководитель группы тут же попросил ее пройтись (  SPECIAL\_IMAGE-img/B2247p15-1.jpg-REPLACE\_ME просто пройтись!) перед группой сначала как Олька, а затем как Ольга! Удивительно, но девушке удалось создать два совершенно разных образа и этим обеспечить запоминание своего имени.

70

## ПРОВЕРКА ЗАПОМИНАНИЯ ИМЕН

Проверку запоминания имен можно начинать, даже если введены не все имена. Руководитель тренинга просит добровольца испытать свою память: назвать по имени всех, кто уже представился.

Это легко сделать, если все представившиеся участники тренинга сидят на своих первоначальных местах. Усложнением будет ситуация, когда после введения своего имени участники тренинга пересаживаются. В этой ситуации имена называет уже другой доброволец из группы. Даже если он сделает это полно и хорошо, можно побудить еще одного участника тренинга "проверить свою память". Таким образом, проверка запоминания имен превращается в легкое, но испытание.

Наконец, задание это еще более усложняется. После введения имен всех участников тренинга и промежуточных проверок запоминания имени выбирается доброволец, который встает в

70

середине круга. Руководитель тренинга просит всех участников встать и повернуться к добровольцу спиной. После этого вводится задание: надо узнать участников тренинга со спины, подойти к тем, чьи имена добровольцу известны, положить им руку на плечо и сказать: "Здравствуй, ты...". Если имя участника названо верно, последний должен повернуться к отгадывающему лицом, улыбнуться ему и сесть на стул.

Своеобразная острота данного упражнения заключается в том, что те, чьи имена по каким - то причинам названы неверно или вообще не названы, остаются стоять спиной к отгадывающему. Эта ситуация позволяет переходить к нацеленной помощи добровольцу.

71

## НАЦЕЛЕННАЯ ПОМОЩЬ ТЕМ, КТО НЕ ЗАПОМНИЛ ВСЕ ИМЕНА

Руководитель тренинга должен оказывать дозированную помощь тем, кто не запомнил все имена участников тренинга. Простейшая помощь - повторение участником своего имени. Более интересна помощь, когда участник повторяет рассказ о своем имени, но не называет его. Если имя вводилось через сценку или другое действие, повторяются они. Еще более сложная и более нацеленная помощь по заучиванию имен происходит при использовании следующих приемов:

тот, кто не запомнил, и те, чьи имена забылись, объединяются в микрогруппу для выполнения совместного задания. Предполагается, что в ходе выполнения этого задания участники более рельефно предстанут друг перед другом, что и обеспечит заучивание имен;

предполагается, что забывшиеся имена были введены в той сенсорной модальности, в которой не силен наш доброволец. Можно побудить тех, чьи имена были забыты, ввести для нашего добровольца свои имена в другой модальности;

необходимо как можно более подробно познакомить добровольца, испытывающего свою память, с теми, чьи имена он забыл, и только после того как он научится их различать, ввести их имена.

Приведем примеры упражнений, построенных на указанных принципах.

В одной из подростковых групп плотный, взросло выглядящий, но инфантильный по сути подросток никак не мог запомнить имена трех красивых и явно привлекающих его внимание девушек. Создавалось впечатление, что зрительно этот подросток как бы не различал этих красивых девушек. Руководитель тренинга догадался включить этих четырех участников в следующее упражнение: подросток закрыл глаза, девушки по очереди подходили к нему, здоровались за руку и представлялись. На счастье, три девичьи руки (ладони) оказались совершенно разными.

71

Руководитель попросил девушек поменяться местами и подвел к ним подростка, чтобы он с закрытыми глазами узнал их только по рукопожатию. Это удалось! Руководитель еще раз поменял девушек местами и повторил это упражнение для подростка уже с открытыми глазами. Это оказалось совсем легко. Имена девушек прочно закрепились в сенсорной памяти нашего подростка.

Интересным выглядит упражнение, когда те, чьи имена забыты, пишут их на ладони, спине или другой части тела того, кто их не запомнил, пальцем, а незапомнивший должен прочесть имена с закрытыми глазами. Вообще говоря, эту процедуру необходимо повторить, поменяв участников местами.

Приемлема ситуация, когда те, чьи имена забыты, "вколачивают" в прямом смысле слова свои имена в забывчивого подростка. Участник одной из подростковых групп, чубастый привлекательный подросток, по какой-то причине не назвал имена сразу шестерых девушек.

Руководитель тренинга посадил нашего героя в центр круга, попросил закрыть глаза и приготовиться к самому "плохому", но при этом оставаться джентльменом... Затем руководитель попросил девушек, чьи имена были забыты, подойти к подростку и побить его тем способом, который будет наиболее приемлем для девушки, приговаривая, например: "Запомни, я Аня, Аня, Аня, Аня...". Легко догадаться, что после этой процедуры подросток уже с открытыми глазами правильно назвал всех девушек по имени.

72

## ПОДДЕРЖИВАЮЩАЯ РАБОТА

Поддерживающая работа заключается в проверке запоминания имен участников тренинга в следующие дни тренинга. Это может делаться даже не в форме проверки, а в форме какой-то игры.

Приемлема такая игра. Еще до разминки руководитель тренинга просит всех закрыть глаза и последовательно, не перебивая друг друга, назвать себя три раза, например, "Саша, Саша, Саша", стараясь выразить в имени свое настроение и состояние "здесь и теперь". Начинает обычно сам руководитель. После введения всех имен можно открыть глаза и поделиться впечатлениями от услышанного.

Другой формой поддерживающей работы будет краткое представление участников группы новичкам, а новичков - "старожилам".

К поддерживающим техникам относятся и те варианты ритуализированной разминки, когда участники тренинга перекидываются мягким мячиком, называя друг друга по имени и говоря комплименты (или что-то иное) друг другу.

Во всяком случае, руководитель тренинга должен поощрять и побуждать употребление личных имен друг друга участниками тренинга на любой его стадии.

### 3.3. Упражнения на "интенсивное пространственное взаимодействие"

К этому классу упражнений для тренинга личностного роста с подростками относятся игровые упражнения, в которых все участники тренинга интенсивно взаимодействуют друг с другом, выполняя некоторую общую игровую задачу.

Можно назвать несколько функций этого типа упражнений в ходе тренинга. Во-первых, руководитель тренинга в процессе выполнения этих упражнений группой имеет возможность "пристроиться" к группе. Обычно руководитель в такого рода упражнениях участвует наравне с другими. Метафора "пристроиться к группе" аналогична метафоре "пристроиться к клиенту" из индивидуальной психотерапии и консультирования. Как там, так и здесь, в тренинге, руководитель тренинга должен "подравнять", соразмерить многие динамические и формальные аспекты своего поведения в группе и динамические проявления группы. Разница состоит лишь в том, что в индивидуальном консультировании практический психолог, "пристраиваясь", руководит только своим поведением (динамикой речи, позой по отношению к клиенту, установкой соуровня глаз, темпом дыхания и пр.), а в групповом тренинге руководитель "пристраивается к группе", выстраивая динамику группы с помощью специальных упражнений и таким образом "растворяется" в группе, "подравнивается" к динамике движений, жестов, высказываний, всего игрового поведения группы. "Пристроиться к группе" - это овладеть динамикой группы, вернее - управлением динамикой группы (не путать с понятием групповой динамики!). Указанные далее виды упражнений позволяют это делать наиболее естественно, приемлемо для подростков. Общим правилом здесь является поиск упражнений, экологически валидных для естественной подростковой жизнедеятельности, моделирующих динамику этой жизнедеятельности в условиях тренинга.

Вторая функция этого типа упражнений метафорически звучит так: "укатать группу". Возможно, это оборотная сторона понятия "пристроиться к группе". "Укатать группу" - значит поднять и подравнять уровень бодрствования, уровень психофизиологической активности каждого участника тренинга, дать возможность одним высвободить лишнюю энергию, а другим - напитаться ею. "Укатать группу" - в интенсивных упражнениях включить во взаимодействие самых ленивых, самых осторожных, подвести всю группу к состоянию первой психологической усталости, выработанности, определенной истощенности одного и необходимости и возможности перехода к другому.

"Укатать группу" - значит почувствовать управляемость группой и ее доверие к руководителю, возможность более или менее серьезной работы с группой.

73

Несомненно, в упражнениях на интенсивное пространственное взаимодействие решаются и более прозаические задачи - задачи группообразования, задачи первичной психодиагностики в наблюдении за динамикой поведения участников группы, задачи создания общей атмосферы тренинга, адекватной подростковой субкультуре.

Эти упражнения обычно исчерпывают свои функции в первые два - три дня (сессии) тренинга. Но подростки вспоминают о них и потом, да и руководитель может вернуться к ним и во второй трети тренинга, например, для того, чтобы включить в группу трех - четырех ее новых членов, пришедших впервые на четвертое или даже шестое занятие, или для того, чтобы сделать живую паузу между двумя медленными и спокойно - содержательными упражнениями разговорного жанра. Руководитель возвращается к ним и тогда, когда группа "засиделась", когда надо размяться, коллективно "повзаимодействовать".

Опишем несколько "ядерных" упражнений этого типа.

**"Меняются те, кто..."**

Участники группы сидят на стульях в кружок. Руководитель группы (или доброволец) стоит в центре круга, так как для него нет свободного стула. Он - водящий. Водящий должен объявить, кто будет меняться местами. Например, он говорит: "Меняются те, кто в черных ботинках", или: "Меняются все девушки", или: "Меняются все, кто купался в море". В конце концов можно объявить, что меняются

все, кому "нравится Нина N". Все участники группы, которые обладают (или считают, что обладают!) указанным свойством, должны встать со своего места и поменяться местами с кем-то из друзей. Если отличительное свойство выбрано удачно, то в обмен будет вовлечена большая часть подростков. Суть в том, что водящий должен во время обмена местами успеть занять чье-то временно освободившееся место. Если он не успел это сделать, то можно начать присваивать ему буквы из детской игры в "дурака", объявить ему фант или просто подсказать, как надо действовать, чтобы иметь больше шансов занять чье-то место.

Понятно, что если выходящий работал правильно и занял чье - то место, то один из участников остался без стула. Он и становится водящим, после чего цикл игры повторяется.

Руководитель тренинга обычно начинает эту игру, давая образец игрового поведения. В дальнейшем его задачей является только поддержание соответствующего темпа игры. Для этого он в определенные моменты игры может брать на себя озвучивание того свойства, обладатели которого меняются, т.е. водит один участник группы, а говорит, кто меняется, руководитель тренинга.

В самых быстрых подростковых группах, хорошо разогретых и вошедших во вкус этой игры, бывает так, что не все участники

74

еще успели поменяться местами в ответ на некоторое введенное свойство, как какой-нибудь отчаявшийся найти свободное место участник уже называет новое свойство.

Обычным правилом этой игры является запрет на повторение одного и того же отличительного свойства. Можно объявить, что тот, кто по невнимательности делает это, зарабатывает фант.

"Меняются те, кто..." - в высшей степени динамичное упражнение, любимое подростками, эмоциональное и увлекательное. Правда, руководителю тренинга в такого рода упражнениях необходимо помнить о технике безопасности групповой работы, позаботившись о крепких стульях и время от времени напоминая участникам, что они должны при всех обстоятельствах оставаться "джентльменами и леди". Возможные столкновения, ушибы, мелкие синяки обычно не останавливают подростков. Действует и общее правило, что в упражнении участвуют только добровольно. Нежелающие участвовать именно в этом упражнении должны сесть за кругом.

На какой-то стадии игры возможно изменение правил: водящий, не успевший занять чье-то место во время смены мест, исключается (вместе с одним стулом) из игры. Постепенно в игре остаются только те, кто или хорошо водит, или хорошо меняется.

Игра "Меняются те, кто...", вообще говоря, не предусматривает какой - либо рефлексии участников, обсуждать поведение участников в ней особого смысла не имеет. Конечно, возможны исключения. Дать выговориться по поводу этой игры желающим необходимо, но специально начинать какой - то разговор руководителю не надо. В этом смысле игра создает только общий настрой, атмосферу, состояние, но не является полным тренинговым упражнением.

Игра оканчивается, когда теряет свою привлекательность для уставших подростков. Окончание игры можно как - то оформить, например, предложить такое правило: если очередной водящий поменяется, игра заканчивается, если же он не успеет занять чье-то место, игра продлится еще три минуты, и пр.

Игра может быть повторена на следующей тренинговой сессии. Но вряд ли в нее придется играть больше одного - двух раз в ходе тренинга.

### **"Леди и джентльмены"**

Группа в полном составе сидит на стульях в круг. Руководитель объявляет: "Сейчас по моей специальной команде мы все закроем глаза и поменяемся местами с кем - то, кто сидит напротив. Присмотритесь к тем, кто сидит напротив вас. Выберите мысленно одного из них, не давая ему сигналов, что вы выбрали именно его. Запомните, где он сидит. Итак, закройте глаза, пошли".

75

Руководитель, как правило, участвует в этой игре наравне со всеми. Но для обязательного обсуждения циклов этой игры необходимы наблюдатели. Поэтому на каждый цикл этой игры из группы



выбираются два наблюдателя, которые выходят (со своими стульями) за круг, не закрывают глаза и могут рассказать группе свои впечатления о том, что происходило в круге. В качестве таких наблюдателей могут выступить и зрители, если тренинг проходит "в аквариуме", со зрителями.

Вероятно, первый прогон этой игры будет не очень удачным: кому-то отдавят ногу, в кого-то врежутся, кто-то "забудет" закрыть глаза, кто-то другой как раз с закрытыми глазами будет долго искать свободное место. Скорее всего, все это и расскажут наблюдатели: мол, все закрыли глаза, встали, и сгрудились в середине круга. Руководитель тренинга сначала дает слово наблюдателям, затем обязательно спрашивает участников: кому-то было больно? неприятно? неловко? Что вы почувствовали, когда место, к которому вы шли, оказалась занятым? - и т.п.

Во всяком случае, всегда бывает легко побудить группу к следующим циклам этой игры. Пожалуй, именно на второй - третий прогон следует ввести правило: "Работайте быстро, честно, исполнительно, с вниманием и добротой к каждому участнику, как леди и джентльмены. Если вы уже нашли свободное место и открыли глаза, помогите найти места тем, кто их еще ищет. Постучите для этого по свободному стулу, вас услышат. Во время смены мест уступайте дорогу. Ищите свою тактику в этой игре".

Второй и последующий прогоны упражнения дают более богатый материал для обсуждения. Наблюдателей уже можно спросить: "С кем конкретно вы как бы вместе шли во время упражнения, кому конкретно вы сопереживали в этом упражнении, за что именно вы переживали?". Более содержательными могут стать и отчеты участников. Здесь уместно будет, в частности, и обсуждение тех, кто "мухлюет", кто все время отстает и каждый раз ищет свободное место, кто выполняет упражнение слишком яростно.

Например, в одной группе в каждый из трех первых прогонов одна девушка постоянно остается без места. Вся группа уже сидит на стульях, а она еще беспомощно бродит по кругу, нерешительно прикасаясь рукой к чьим-то коленям.

Можно оставить ее в круге и спросить: "Можно ли что-то сказать об этой девушке по этому упражнению, по этим трем попыткам? Какая она? Какими особенностями она обладает?" Кто - то из ребят скажет: "Медлительная", а кто - то: "Честная", кто - то: "Не умеет постоять за себя", а кто - то: "Спокойная". Необходимо дать и девушке в этом случае возможность выговориться, объясниться, если у нее есть в этом потребность. Возможно и развитие темы. Можно спросить: как кажется участникам тренинга, характерна

76

ли указанная ими поведенческая черта их подруги для нее всегда (и в повседневной жизни) или проявилась только в данном упражнении.

Возможны *усложнения* и *дооснащения* этой игры (см. начало главы). Ядерную, центральную игру (упражнение) некоторого типа дооснащение может превратить в маргинальный вид, а может и вообще вывести игру за пределы данного типа. Общей задачей усложнений и дооснащений отдельных упражнений является поддержание мотивации всех участников к данной игре на должном уровне. Дооснащения же используются еще и для смены типа игр, более плавного перехода внутри тренингового дня от одних упражнений к другим.

Усложнения упражнения "Леди и джентльмены" таковы:

ограничивается время на обмен местами;

в центре круга занимает место участник, которого категорически нельзя касаться во время смены мест;

обмен происходит спиной вперед, т.е. участники закрывают глаза, встают, поворачиваются к стулу - цели спиной и только после этого идут к нему. Соответственно и сталкиваются они в этом случае спинами.

Наиболее любимое нами дооснащение этой игры превращает ее, по сути дела, в игру, основным тренинговым содержанием которой становится регламентированный телесный контакт и личностная внимательность (см. об этом в последующих главах книги).

Вот как выглядит это дооснащение. На каком - то прогоне вводится новая инструкция: *"Все закрывают глаза, меняются, по возможности молча, местами с любым другим участником, но, заняв место, глаза не открывают. Помогите занять места своим товарищам, постучав по соседним свободным стульям, если вы чувствуете, что они свободны"*. Когда каждый найдет себе свободное место, помощник руководителя тренинга из - за круга дает команду: "Начали!". По этой команде каждый участник должен, сидя, руками ощупать своего соседа справа (подчеркивается - справа). Необходимо ощупывать его так подробно, чтобы отгадать, кто же он? "Будьте свободны, но и тактичны. Если вы не узнаете своего соседа, то хотя бы запомните несколько характерных деталей его одежды, тела, украшения и пр. Это пригодится потом". На опознание соседа отводится ровно одна минута. Затем помощник дает команду: "Стоп! Идите". По этой команде участники прекращают опознавать друг друга, все еще с закрытыми глазами встают и снова произвольно меняются местами. Глаза открывают только после того, как найдут свободное место.

Затем участники делятся друг с другом: как они опознавали соседа, по каким признакам это в конце концов удалось, уверены ли они в том, что отгадали соседа и пр. Возможен даже

77

"следственный эксперимент", если кто - то из участников не уверен в своем опознании, и тот, кого опознавали, тоже не может помочь ответить на вопрос: кого же опознавали? "Следственный эксперимент" заключается в том, что незадачливая пара участников садится на два стула в центре круга, закрывает глаза. Активному участнику дается команда "ощупывать соседа точно так же, как и в игре". Пассивный участник должен признать или не признать, что ощупывали - и именно так ощупывали именно его.

Вероятно, возможны и другие усложнения и дооснащения этого упражнения.

К более маргинальным видам этого типа игр для тренинга личностного роста с подростками относятся:

*"Прорвись (вырвись) из круга"*;

*"Кто успеет сеть на стул?"* (количество стульев на один меньше количества участников игры);

*"Броуновское движение"* - игра, в которой участники с закрытыми глазами бродят по игровому пространству внутри стульев и ищут на ощупь участника, например, в шапке. Найдя, пристраиваются за ним или за последним за ним;

*"Испорченный телефон"* - игра, в которой участники становятся в круг друг за другом с закрытыми глазами и передают по кругу действия, начатые руководителем или специально назначенными участниками. Более подробно эти игры - упражнения будут описаны в разделах, посвященных тем типам упражнений, в которых эти игры занимают центральные места.

78

### 3.4. Упражнения на новый сенсорный опыт

Назначение упражнений этой группы - поставить человека (подростка, юношу, девушку) в ситуацию, в которой он заведомо вынужден будет столкнуться с относительно новым для него сенсорным опытом (опытом восприятия и ощущения), причем в достаточно психологически комфортной, не опасной для него ситуации, и затем побудить его поделиться с группой своими ощущениями и переживаниями, сравнить свои впечатления с впечатлениями и ощущениями других членов группы после получения от них обратной связи.

Сначала создаются благоприятные условия, чтобы участник тренинга более или менее произвольно, осознанно и добровольно совершил некоторое действие, связанное с новым сенсорным опытом (или по отношению к участнику были бы совершены действия, которые дадут ему новый опыт). Затем ему дается возможность в максимально свободной атмосфере и форме рассказать, что он чувствовал (ощущал, переживал, видел, слышал, вообще что происходило) и получить обратную связь по поводу своих

78

переживаний от других, хотя бы в форме рассказа об их опыте в такой же ситуации. Этот принцип лежит в основе практически всех упражнений психологического тренинга. В данной группе упражнений он может быть наиболее выразителен и к тому же связан именно с новыми сенсорными ощущениями.

Поскольку больше всего ощущений нам дает зрение, общим моментом большинства упражнений этого типа является выключение зрения. Глаза или завязывают, или закрывают. Вторым принципом конструирования упражнений этого типа является поиск модальностей, которые обычно находятся на периферии ориентировки человека в мире, и подбор упражнений именно на эти модальности. Речь идет о тактильных ощущениях, о запаховом анализаторе, о вестибулярном аппарате и ощущениях и пр.

#### **"Слепой и поводырь"**

Это центральное, "ядерное" упражнение данного типа.

Группа разбивается на пары (используя упражнение "Выбор", см. далее, или любым другим способом). Одному человеку из пары предлагается закрыть глаза и на протяжении примерно 5 минут представлять, что он слепой. Для младших подростков иногда появляется необходимость завязать глаза, но для более старших это совсем не обязательно. Каждому второму из пар также предлагается как можно более реально представить, что перед ними слепые люди и что им необходима помощь. Предложите "поводырям" взять за руки своих подопечных - "слепых". После этого необходимо поставить игровую задачу. Это может быть задача:

а) познакомить "слепых" с комнатой, в которой находится группа, т. е. свободно поводить их по комнате;

б) не просто поводить, а максимально сориентировать "слепых" в комнате, сделать доступными для них все ключевые объекты комнаты, с которыми они могут столкнуться или каким-либо образом взаимодействовать (дверь, ее ручка, окно, форточки, основные препятствия и соответственно основные проходы и траектории движения, стол, стулья, вешалки, электроприборы, другие необходимые вещи и предметы);

в) не ориентировать, а предлагать вещи и объекты для отгадывания - "Что это такое?". Например, предлагается предъявить каждому "слепому" десять произвольно выбранных предметов для опознания. Это могут быть личные вещи участников, сами эти участники ("Кто это?"), предметы из обстановки и оборудование комнаты и пр.

Таким образом, возможны три варианта выполнения упражнения: когда "слепой" и его "поводырь" в основном молчат, когда они общаются, но инициатором - рассказчиком является "поводырь", и когда они общаются, но "поводырь" уже не рассказывает, а скорее загадывает "слепому" загадки.

79

После выполнения задания и небольшой паузы (для спонтанных реакций участников) ведущий побуждает бывших "слепых" рассказать о своих ощущениях в этой роли, об их переживаниях и наблюдениях. Как правило, выговориться предоставляется возможность всем желающим, в том числе и "поводырям". Возможны дополнительные вопросы: "Не было ли вам страшно? Уверенно ли вы себя чувствовали? Довольны ли вы своим поводырем? Что было труднее всего отгадать?" и т.п.

После этого надо дать возможность "слепому" и "поводырю" поменяться ролями, т.е. испытать эти новые для зрячего человека ощущения и наблюдения, а потом и всем членам группы. Причем во второй раз стоит давать и более сложные, более трудные задачи.

Это может быть задание, когда "слепой" и "поводырь" должны пройти по коридорам того этажа, на котором находится трениговая комната, и даже по лестнице подняться на другие этажи, походить там и только потом вернуться.

Здесь также необходимо дать возможность выговориться и "слепым" и "поводырям".

Наконец, возможен еще один вариант этого упражнения. Для его реализации необходимо большое свободное пространство - асфальтированный двор или большая школьная рекреация. "Поводырь" просто отпускает "слепого" в это большое пространство, сопровождая его по возможности бесшумно и полностью гарантируя безопасность (стены, лужи во дворе, ступеньки, уступки, острые навесы и пр.).

### **"Нож в масло"**

Это самостоятельное упражнение, в котором используется тот же принцип выключения зрительного восприятия и необходимость быть внимательным к остальным своим ощущениям. Однако в этом случае новые ощущения заведомо должны прийти не из мира вещей, а из мира людей.

Для этой игры необходим один доброволец. Он становится в начале или напротив достаточно длинного и не очень широкого прохода, который можно организовать из двух рядов стульев или как - то иначе. Середину этого прохода занимают стоящие в нем участники группы. Они образуют что-то вроде плотной пробки в этом проходе. Во всяком случае, ведущий, который становится в центр этой плотной группы, призывает всех сплотиться и предстать для добровольца "как монолит". Одновременно ведущий негромко инструктирует стоящих вокруг него: когда доброволец по команде ведущего пойдет "на группу", все должны в последний момент быстро и молча расступиться перед ним, сомкнувшись за ним опять. Добровольцу же ведущий громко говорит примерно следующее: *"Посмотрите на группу. Вы видите перед собой*

80

*плотный монолит из тел. Теперь закройте плотно глаза. Нацельтесь на мой голос. Нацелились? Теперь быстро и уверенно по моей команде идите на нас. Не думайте ни о чем, кроме своего желания сокрушить этот монолит, протаранить его. Ничего не бойтесь. Приготовьтесь. Внимание! Идите"*.

Самые первые попытки "идти на группу" могут быть не очень успешными: доброволец не знает, как быстро ему идти; группа еще не умеет быстро расходиться перед ним, чтобы он никого не задел. Но упражнение можно повторить, предложив добровольцу идти быстрее и увереннее. Да и группа быстро обучится своему маневру. Необходимо только отметить, что на ведущем лежит ответственность за то, чтобы самый "ретивый" доброволец, пройдя группу, не врезался в стену. В конце прохода можно поставить страхующего участника или же командовать добровольцу "Стоп!".

Можно придать упражнению характер испытания. Для этого несколько добровольцев предварительно покидают комнату, и для каждого следующего прогона упражнение сохраняет свою новизну. Кстати, потом можно будет обсудить индивидуальные стили поведения добровольцев в этой новой для них ситуации.

Возможно и другое усложнение упражнения: после трех - четырех проходов добровольцев предлагается "протаранить" группу сразу двум добровольцам, плотно взявшимся за руки. В этом случае надо подумать о резервах пространства для расходящейся перед идущими группы.

Однако это усложнение возможно только после того, как первые добровольцы не только

пройдут сквозь группу, но и поделаются по возможности своими ощущениями от этого процесса. Эффект упражнения связан с эффектом сенсорного синтеза: испытуемый настроился на привычное комплексное ощущение, которое он обычно переживает, когда врывается в толпу людей. Но в ожидаемом месте траектории движения он не получает этого ощущения. Для неподготовленного человека это что-то вроде сенсорного шока. Он останавливается в недоумении и медленно идет дальше. Вот про все это и должен рассказать испытуемый.

Вероятно, найдутся и те участники, которые, вызвавшись добровольцами и пойдя на группу, в последний момент замедлят ход, спасуют, поосторожничают. Их тем более стоит побудить рассказать, что они ощутили в этот момент. Не возбраняется и ведущему принять участие в этом упражнении, но желательно не в числе первых, чтобы не задавать образец поведения. Это упражнение имеет и другую форму проведения. В модифицированном упражнении участвуют только два человека - тренер и доброволец. Они стоят друг против друга на расстоянии 4 - 5 метров. Доброволец закрывает или завязывает глаза. Тренер побуждает его нацеливаться на голос и спокойным шагом "врезаться" в тренера. Однако на самом деле тренер в самый последний момент бесшумно

81

уходит в сторону. Именно после этого упражнения в самоотчете один из добровольцев - подростков сказал: "Я почувствовал, что захожу в живое пространство. Здесь только что был человек. Оно еще густое...".

Чтобы возникло это чувство, тренер должен оставлять добровольцам, которые пожелают повторить упражнение, шанс врезаться в человека. Установка на то, что можно врезаться в живого человека, должна все время сохраняться.

#### **"Поднять и покрутить"**

Это упражнение активизирует вестибулярный аппарат. В нем участвуют, как правило, только девушки. Тренер готовит крепкий стул и просит девушку, изъявившую желание испытать себя в интересном упражнении, крепко и глубоко сесть на этот стул и закрыть глаза. Одновременно он приглашает двух сильных юношей, которые бесшумно подходят к стулу, удобно берутся за него с двух сторон, мягко поднимают стул с девушкой и аккуратно крутят его несколько оборотов. Так же аккуратно стул ставится на землю. Затем девушку просят рассказать, что с ней происходило и что она чувствовала. Ощущения девушки связаны с тем, что она теряет опору, кружится со стулом, не знает, кто это делает, чувствует опасность слететь со стула, хочет, но не решается открыть глаза, переживает чувство "невесомости".

Если тренер угадал и на первые прогоны этого упражнения выбрал чувствительных, чувствительных девушек, группе достанутся восторженные отзывы. Это резко увеличит количество добровольцев, тренеру придется искать дополнительные пары юношей, чтобы "крутить девушек на стуле". На самом деле траектория воздушного движения девушек на стуле может быть самой разной, включая даже траектории "американских горок", главное, чтобы девушка чувствовала себя на стуле надежно и достаточно комфортно.

Юноши не участвуют в этом упражнении, потому что для них есть более серьезное испытание - "Поднять парня, стоящего на стуле". Это упражнение граничит с типом упражнений на испытания, и мы описываем его в соответствующем месте книги.

#### **"Опознать на ощупь"**

Это упражнение имеет множество модификаций. В его основу положен следующий принцип: подросток - доброволец знакомится с группой от трех до пяти подростков. Затем доброволец закрывает глаза, подростки меняются местами, и доброволец должен опознать их, используя только регламентируемую тренером сенсорную информацию.

Чаще всего используются такие варианты этого упражнения: опознать по рукопожатию; ощупывая руками волосы; ощупывая

82

руками плечи; ощупывая лбом и носом плечо и шею; ощупывая спиной спины стоящих

подростков.

В хорошо "разогретых" группах я решаюсь даже дать вариант с ощупыванием партнера коленкой.

Наконец, как вариант этого упражнения проводится опознание по запаху. Для этой модификации на стадии знакомства доброволец должен не столько зрительно познакомиться с группой подростков, сколько запечатлеть исходящие от них запахи. Для этого тренер подводит добровольца к каждому из опознаваемых и дает принюхаться к запаху в области шеи.

Хочется отметить, что последняя модификация значительно лучше выполняется девушками, они оказываются более внимательными к человеческим запахам, чем юноши. Тактильное же опознание очень индивидуально и в целом одинаково успешно для юношей и девушек.

Самостоятельным вариантом упражнения на опознание является игра, которую можно провести в небольшой группе. Она заимствована из подростковой субкультуры. Участники сидят на стульях, установленных в круг. Тот, кто водит, завязывает глаза. Тренер раскручивает его, а в это время сидящие меняются местами. Тренер побуждает отгадывающего (водящего) найти, не трогая руками, чьи-то колени и присесть на них. Если только по коленям водящий не может отгадать человека, он имеет право попросить того, на чьих коленях он сидит, сказать короткое слово, например "мама". По этим двум признакам - коленям и слову "мама", водящий должен отгадать человека. Если отгадал, угаданный водит. Если не отгадал, тренер вертит водящего еще и еще раз.

Это типичная задача на использование нового сенсорного опыта, хорошо преобразованная в детско-подростковую игру. В тренинге с подростками предпочтительно играть в эту игру уже после чая.

### 3.5. Упражнения на "границы психологических пространств"

К этой группе игр-упражнений относятся задания на демонстрацию психологических пространств и на манипуляцию с психологическими пространствами. Демонстрационные упражнения призваны показать, что такое, например, зона психологического комфорта, существующая у каждого человека, и проявляющаяся в его поведении, в частности при беседах с людьми своего и противоположного пола. Игры - манипуляции с психологическими пространствами направлены прежде всего на тренировку реакций человека при проникновении в эти зоны комфорта или их деформации. Остановимся более подробно только на второй группе игр.

83

#### **"Путаница"**

"Путаница" - чрезвычайно распространенная детская игра. Но с какого - то возраста подростки начинают стесняться играть в нее, хотя она не теряет для них своей привлекательности. Дело в том, что в этой игре трансформируются, сжимаются психологические зоны комфорта ее участников. Не всякая подростковая компания создает благоприятные для этого отношения. Если же игра представлена как психологическое упражнение, да еще под руководством ведущего, она становится более приемлемой для подростков. В игре участвует вся группа. Человек, который будет "распутывать" группу, должен выйти из комнаты (отвернуться, закрыть глаза). Исходная позиция группы - кольцо, образованное крепко взявшимися за руки участниками группы. Лучше всего, чтобы юноши и девушки встали через одного. Группа "запутывается" сама или же выделяет для этих целей специального участника (что придает упражнению при повторях элемент соревновательности). "Запутывание" - это любые совместные и одиночные действия членов группы при условии, что они не разжимают рук. Результат "запутывания" - тугой узел людей, переплетенных, но крепко держащихся за руки. Запутанная группа - это группа, которая не может больше сделать никаких действий по запутыванию, это тугой клубок "выжатых" зон комфорта ее членов. Нечто подобное происходит с нами в часы пик в метро или автобусе. Но здесь в путанице, группа сама себя связывает, так как все крепко держатся за руки. Наступит момент, когда водящий или кто - то другой распутает группу. Но, может быть, найдется тот, кто заявит, что он запутает группу "лучше". Пусть он попробует это сделать. "Путаница" во второй, третий раз часто становится интересней для группы. Причем интересна путаница сама по себе. И все же и после путаницы, как после любой психологической игры, надо дать возможность желающим выговориться, рассказать любые переживания и наблюдения, появившиеся в ходе игры. Особый вопрос - где находится ведущему во время этой игры? Если он среди членов группы, он, естественно, переживает все, что переживает группа, но теряет обзор всей группы. Если же он вне группы, ему удобней наблюдать за поведением группы и ее отдельных членов, чтобы побудить потом рассказать о переживаниях и ощущениях в соответствующие моменты игры.

Вариантом этого упражнения является выполнение его в темноте или с закрытыми глазами.

#### **"Рекорд группы"**

Это упражнение сходно по смыслу с "Путаницей". Оно проводится в группе не менее чем из 15 человек. Необходимы три крепких стула или табуретки. Стулья ставятся максимально близко друг к другу по кругу, спинками наружу. Из группы выбирается

84

водящий. Ему дается задание: он должен разместить на этих стульях (так, чтобы никто не касался ногами пола) максимальное количество участников. Решение состоит в том, что необходимо в середину стульев, ногами на них поставить наименее полных юношей и девушек и постепенно наращивать эту группу со всех сторон участниками, которые бы удерживались (держались) за тех, кто в центре. Самые последние могли бы встать на стулья даже одной ногой, прочно держась за своих товарищей. Весь секрет этого упражнения состоит в выборе подходящих по телосложению и ловкости подростков в центр и на периферию формируемой на стульях группы.

При возможности (большие группы) необходимо всегда страховать группу на стульях, ставя

вокруг них на полу три - четыре крепких парня с заданием не вмешиваться в оформление группы, но страховать в критических ситуациях. Кроме того, следует категорически запретить вставать на спинки стульев, если будут такие попытки (но не подсказывать до этого, что решение состоит в том, что люди становятся на стулья ногами!).

Если группа большая и не все приняли участие в этой игре в качестве "материала", возможны повторы игры. Для этого можно использовать призывы: "Кто разместит больше?", "Давайте поставим рекорд группы по размещению на стульях" - и пр. Группа на стульях - даже более плотное образование, чем путаница. К тому же ее участники более свободны; они не просто держатся руками за руки соседа, а обнимают руками сразу несколько соседей. В путанице руки пассивны. Здесь же от рук зависит все. Поэтому такое упражнение в известном смысле более "острое" для юношей и девушек. Оно и более динамично, так как после "установления рекорда" группа быстро разваливается, рассыпается со стульев.

Как вариант это упражнение можно делать и на стандартном учебном столе. Здесь нет симметрии трех стульев, есть большая свобода участников - держаться за других или нет, но все равно есть эффект сжатия индивидуальных пространств до минимума. Упражнение на столе требует большего внимания к технике безопасности. Именно со стола в нашем опыте проведения этого упражнения подростки по каким-то причинам падают чаще, чем со стульев.

Упражнение всегда подразумевает возможность обсуждения переживаний подростков, оказавшихся в разных точках этого плотного комка тел.

Любопытным вариантом упражнений на границы психологических пространств является упражнение с размещением на столе лежа. Используется стандартный учебный стол. Подросткам предлагается лечь на него - сначала юноше, потом девушке, потом снова юноше. Четвертый, по-видимому, уже не поместится на столе.

85

Да и эти трое, скорее всего, лежат на боку, как шпроты в консервной банке. Конечно, тренер обязательно страхует с помощью других подростков эту ситуацию. Интересно попросить затем троицу, лежащую на столе, повернуться на другой бок!

86

### 3.6. Упражнения на речевые действия

Этот тип упражнений - один из самых обширных. Большинство упражнений этого типа заимствованы из тренинга общения. Однако мы даем несколько другую интерпретацию содержанию этих упражнений и по - другому используем их в тренинге.

Вот в чем заключается наше видение этих упражнений.

Отечественная психология деятельности выделяет четыре типа человеческих действий (П. Я. Гальперин). Различение этих четырех типов происходит на основании анализа структуры действия. Обычно в структуре действия выделяют ориентировочную, исполнительную и контрольную часть. Не вдаваясь в подробности, можем сказать, что важнейшей частью действия является его исполнительная часть. Именно она ответственна за реальное преобразование исходного материала в продукт. Данное преобразование и составляет предмет действия. Анализ человеческих действий привел к удивительному открытию: существует всего четыре типа предметного материала, с которым имеет дело человеческое действие. Именно эти четыре типа предметного материала и конституируют четыре типа человеческих действий. Это действия физические, перцептивные, умственные и речевые.

Физические действия имеют дело с материальными телами. Одним из таких тел является наше собственное тело. Но чаще имеются в виду другие материальные тела: стакан, камень, стол или ложка и т. п.

Перцептивные действия имеют дело с образами. Эти действия пронизывают всю нашу деятельность. Часто они несут ориентировочную функцию по отношению к другим действиям. Но оперирование образами - зрительными, слуховыми, тактильными - достаточно очевидный и



самостоятельный вид человеческих действий.

Умственные действия имеют своим предметом понятия. Уделом умственного действия является его полная по возможности интериоризация - и исполнительная, и ориентировочная части умственного действия в ходе его освоения интериоризируются, уходят в умственный план. Именно поэтому эти действия и называют умственными. Средством интериоризации умственного действия является речь. Поэтому для формирования умственных действий характерно прохождение действием нескольких так называемых речевых этапов.

86

Но что же такое речевое действие? Это ни в коем случае не есть речевая форма умственного действия - умственное действие в любой форме, в громкоречевой или даже в исходной, часто материальной или материализованной форме, это умственное действие. Речевое действие не есть и речевое описание материального действия, например, описание в речи, как я подхожу к столу, беру стакан, наливаю в него воду из графина, подношу стакан с водой ко рту... (пример П. Я. Гальперина). Описание действия не есть само действие - как бы вы ни описывали стакан и графин, напиться, не сделав это реально, а на словах, вы не сможете!

Есть ли другой тип предметности человеческого действия, кроме материальных тел, образов и понятий? П. Я. Гальперин считал, что есть. Это человеческое поведение, свое или чужое. Речевые действия имеют своим предметом человеческое поведение. Простейшие примеры речевых действий абсолютно понятны. "Рота! Смирно!" - говорит командир при виде старшего командира. И 150 солдат встают особым, соответствующим команде способом. "Иванов, к доске", - говорит учитель, и Иванов безропотно плетется к доске.

Итак, выделяя особый тип упражнений в тренинге личностного роста - упражнения на речевые действия, мы имеем в виду прежде всего речевые действия по Гальперину. Но есть и другой ориентир: психолингвистическая концепция речевых актов Серля - Остина, согласно которой речевой акт есть действие, которое нельзя "сделать" иначе, чем в речи, иначе, чем в высказывании. Дж. Остин и Дж. Серль выделяют несколько типов и подтипов речевых актов. Не будем их перечислять, просто приведем примеры.

Первый пример: "Назовем девочку Анна - Мария!" - говорят счастливые молодые родители. И нельзя это (дать девочке имя) сделать иначе, чем в высказывании, будет ли оно устным или же письменным.

Второй пример: "Я верю вам!" - говорит человек другому человеку, и этим, несомненно, нечто определенное меняет в другом человеке, в его поведении, в их отношениях. Никак иначе, как только сказав об этом, нельзя довести до сведения другого человека, что мы верим ему. То же самое касается таких понятий, как "надеяться", "любить" и т.п.

Речевой акт - это и есть речевое действие. Остин и Серль разработали более подробную и глубокую теорию речевых актов, чем это разрабатывал Гальперин. Эти две теории - теоретико-деятельностная Гальперина и психолингвистическая Остина и Серля - и будут для нас ориентирами при знакомстве с данным типом тренинговых упражнений.

Необходимо различать следующие подтипы упражнений на речевые действия: а) упражнения на "формальные" высказывания, типа поздравлений, тостов, речевое оформление вручения

87

подарков и пр. (т.е. на речевой этикет); б) упражнения на комплименты и обвинения; в) речевые ассоциации.

Упражнения на "формальные" высказывания

Целью этого подтипа упражнений является создание ситуаций, в которых подростки создают и апробируют многочисленные образцы так называемых "формальных", этикетных высказываний - поздравления ко дню рождения, словесное оформление вручения подарка или цветов, произнесение тостов и пр. Это очень релевантные подростковому возрасту упражнения! Наблюдения родителей и психологов свидетельствуют о том, что эта сторона речевой, общенческой компетентности подростков

совершенно не сформирована. Этот тип упражнений главным образом заимствован из тренингов общения.

Упражнения имеют некоторую общую структуру: участники сидят в кругу на стульях, выбирается доброволец, занимающий место в центре круга. Затем руководитель дает соответствующую инструкцию добровольцу и группе.

Важно, что упражнение носит оттенок "обязаловки" - необходимое речевое действие по очереди производят все участники группы. Возможны пропуски, возможна передача очереди, а действия удобно проводить по кругу, возможны даже отказы, но каждый должен попробовать дать свой индивидуальный образец соответствующего речевого действия. Несомненно, в ходе выполнения упражнения возникает некоторый соревновательный момент.

Но внутри тренинга личностного роста эти упражнения носят более "проходной", технический характер: связанная с ними компетентность не формируется "до конца". Процедура вообще не носит характер формирования речевой способности, а больше соревнования, демонстрирования, игры.

### **"День рождения"**

Доброволец должен представить, что у него сегодня день рождения. К нему собираются в гости члены группы. Он надеется, что каждый из них принесет какой-то подарок и хорошее настроение. Пространство группы преобразуется в пространство комнаты или квартиры, у дверей которой доброволец - именинник и встречает своих гостей. Условием "входа" в эту воображаемую квартиру является произнесение поздравления имениннику и мотивированное вручение ему некоторого (воображаемого, конечно) подарка.

Первыми это речевое действие выполняют, вероятно, наиболее общительные подростки. Возможно, у них даже есть уже заготовленные поздравления и опыт вручения подарков. Но в группе найдутся и другие подростки. Сама ситуация недостаточно мотивирует их. Тренеру не стоит спешить и давить, он может

88

поработать с менее общительными, зажатыми подростками в других прогонах этого упражнения и в других упражнениях этого подтипа. Много зависит от поведения добровольца: какую обратную связь он дает каждому из своих гостей, насколько естественно и творчески он ведет себя в этой ситуации. Поведение добровольца является мощным мотивационным фактором, что надо учитывать при его выборе в начале упражнения.

Другие прогоны этого же упражнения связаны с его модификациями. Например, стоит добровольца противоположного пола: для юноши, например, поздравлять и дарить подарок девушке - совсем не то же самое, что юноше.

Можно зафиксировать тип подарка: например, это будет апельсин, реальный уже, а не воображаемый! Каждый следующий произносит свое поздравление и свое обоснование вручения именно апельсина.

Можно поздравлять с днем рождения вербально, а вот подарок предъявлять как загадку, только мимикой, жестами, очерчиванием в воздухе контуров, намекая на содержание воображаемого свертка, ящичка или корзины. Здесь активны оба - и гость, и именинник.

### **"Цветы"**

Это упражнение происходит от предыдущего и чаще проводится самостоятельно в другие дни тренинга. Особенностью этого упражнения является то, что цветок, пусть даже искусственный, но реальный есть всегда. Поэтому здесь есть опосредование речевого действия материальным предметом. В конце концов, можно просто вручить цветок другому человеку, это всегда будет высказывание!

Упражнение с реальным цветком можно сделать в форме "обязательного" упражнения так: группа сидит в кругу. Тренер первый дарит его одному (одной) из участников тренинга. Затем он предлагает этому участнику подарить - с соответствующим речевым оформлением - цветок кому - то другому. Другого - следующему. Вводится одно правило: *"Постарайтесь, чтобы никто не остался без"*

*цветка! Будьте внимательны, постарайтесь, чтобы каждый из нас побывал как в роли дарящего, так и в роли принимающего цветы. Кстати, не забывайте говорить слова благодарности... Можно благодарить и невербально!"*

Запомнилось выполнение этого упражнения подростком в одной из тренинговых групп. В качестве подарка использовался пластмассовый, довольно яркий, но откровенно "мертвый" цветок. Этому подростку, видимо, очень не хотелось дарить этот эрзац - цветок определенной девушке. В какой-то момент он подошел к тренеру и шепотом попросил разрешения выполнить это упражнение "по - другому". Тренер дал согласие. Подросток подошел к себе

89

двух своих друзей из группы, и о чем-то пошептался с ними. Два его помощника ушли за дверь. Подросток подошел к выбранной им девушке, произнес короткую выразительную поздравительную речь (она, к сожалению, не сохранилась ни в записи, ни в памяти), а затем, повернувшись к дверям, сказал: "Заноси!" В дверях появились его помощники, "с трудом" несущие какой - то тяжелый и довольно объемный предмет (воображаемый, впрочем). Поставив его перед девушкой, они, "утирая пот со лба", отошли в сторону. "Разреши преподнести тебе мой скромный подарок, - сказал наш герой своей героине, - эту корзину роз!" Группа непроизвольно зааплодировала. Девушка также, помнится, очень удачно невербально поблагодарила парня за такое чудесное превращение, казалось бы, технического и "проходного" упражнения в мини - сценку, почти что актерский этюд.

### **"Тосты"**

Подростки не умеют произносить тосты. (Впрочем, чтобы научиться этому, у них еще будет время. Тосты - это "зона ближайшего развития" для подростков. Весьма привлекательная, кстати.) Мы часто играем в "тосты" во время тренинга, но стараемся не делать это формально, чисто технически.

"Тост" можно превратить в особое сочетание упражнения на речевые действия с получением обратной связи от группы каждым участником тренинга. Его можно развернуть, например: внутри упражнения на быстрый отдых (см. далее упр. "Две минуты отдыха") один из подростков после инструкции: "Закройте глаза и перенеситесь туда, где вам хорошо...", - в ответ на регламентированный методикой вопрос тренера: "Где ты? Что ты делаешь?" - неожиданно ответил: "Я за праздничным столом. Ко мне пришли мои друзья. Мы пьем шампанское..."

"Тосты" можно развернуть и внутри этюдов при подготовке к сюжетно-ролевым играм. В этом случае тост надо не только произносить, но и играть. Важно, чтобы сохранялся момент соревновательности, при желании можно побудить каждого члена группы произнести свой тост за реального или воображаемого именинника.

Трудно дать однозначный совет, стоит ли обсуждать эти упражнения. В принципе это вполне возможно, ведь момент соревновательности дает право сравнивать и даже оценивать... Тренеру стоит быть внимательным к настрою группы, но чаще мы не обсуждаем специально результаты упражнений этого подтипа.

Стоит ли все описанные упражнения (с модификациями) делать в виде единого паттерна или же предпочтительней "разбросать" их по дням тренинга? На этот вопрос тоже нет однозначного ответа: возможно и то, и другое. Я предпочитаю делать

90

некоторую связку упражнений этого подтипа в один из первых дней тренинга. Но никогда не превращаю тренинг личностного роста в тренинг общения, где я был бы вынужден искать средства и возможности для определенной отработки речевой компетентности в этой области, доведения ее до некоторых кондиций. В тренинге личностного роста не обучают, а создают условия для самореализации, для раскрытия, самопредъявления, демонстрации себя, для "запечатления" глазами другого, для того, чтобы в конце концов каждый был принят таким, каков он есть.

Упражнения на комплименты и обвинения (замечания)

Выделение этого подтипа из первого, на который он похож, мотивировано несколькими обстоятельствами.

Во-первых, большинство упражнений первого подтипа - коллективные и "обязательные". Упражнения же этого подтипа скорее парные, хотя есть и удачные групповые варианты, но уж никак не "обязательные".

Во-вторых, центр тяжести психологической работы в упражнениях этого подтипа перемещается от того, кто делает, к тому, на кого направлено речевое действие. Надо уметь "справляться", принимать не только замечания и обвинения, но иногда и комплименты...

В-третьих, эти упражнения в целом требуют более продвинутой групповой атмосферы. Они еще не процедура обучения по сравнению с первым подтипом, но уже средство тренера для развертывания группового процесса, для нацеленной индивидуальной работы, для создания мотивированной обратной связи.

### **"Комплименты"**

Многие тренинговые упражнения появляются "на сцене" тренинга дважды (а то и трижды, четырежды). Первый раз - в начале тренинга, в виде "ружья, которое вешают на гвоздь". А второй раз - уже внутри тренинга, в нужный момент, уже развернуто, нацеленно и мотивированно.

"Комплименты" в быстрой, упрощенной форме могут появиться на сцене тренинга уже в один из первых дней во время разминки с мячом. Одна из модификаций этой разминки предусматривает перекидывание мячом с произнесением "легких комплиментов" тому, кому вы кидаете мяч. В этой разминке комплименты выполняют роль продолжения взгляда, которым держащий мяч готовит другого к тому, что сейчас он ему мяч перекинует. Здесь еще не ясно: перекидывание мяча облегчает комплимент или же комплимент облегчает перекидывание мяча.

Более сложные формы этого упражнения хорошо начать на двух "горячих" стульях внутри тренингового круга. Можно выбрать

91

сразу двух добровольцев, но можно и одного. Тогда тот сам выберет себе напарника для "следующего" упражнения по принципу: "Выбери того, с кем ты хотел бы чуть ближе познакомиться, включившись с ним в некоторое взаимодействие". Двое добровольцев могут быть выбраны и другим похожим способом. Вообще после демонстрационного прогона этого упражнения возможен вариант его развертывания, когда вся группа разбивается на пары и работает над этим упражнением в парах, без излишнего контроля со стороны тренера.

Инструкция: *" - Говорите по очереди друг другу комплименты. Найдите, что можно похвалить в партнере. Сделайте это громко, в глаза, красиво. Но учтите, он тоже будет делать вам комплименты. Кто больше сможет сказать доброго о другом? Кто сможет сделать такой комплимент, что партнер откажется от борьбы... Учтите, нельзя повторяться, копировать партнера, не комментируйте комплименты партнера, но благодарите его за них".*

Конечно, первые пары для прогона этого упражнения подбираются специально. Первая пара должна, по возможности, быть успешной в комплиментах. Тренеру не составит труда подыскать и побудить участвовать в этом прогоне упражнения подходящую разнополую пару подростков. Следующие пары выбираются любым возможным способом.

Какой-то паре тренер может для поддержания мотивации разрешить делать "невербальные" комплименты наряду с вербальными, или же включать невербальные компоненты в вербальный комплимент. Можно разрешить вставать со стульев, дополнять свои комплименты жестами. Возможен и прием, который мы подробнее опишем в разделе "Замечания - обвинения": в упражнение включается две соревнующиеся пары. Само обращение относится к одному из соперников, но комплимент направлен другому. Оформляется он так: "Какой у тебя дружок (подруга)...".

Наконец, следующая пара добровольцев неожиданно вместо задания делать друг другу комплименты получает инструкцию: *"Делайте поочередно замечания друг другу. Найдите, какие замечания сделать партнеру. Не надо обвинять его в том, чего нет, но вот выискать в нем кое-что вполне реальное для обвинения, замечания, вполне возможно. Победит тот, кто выдержит больше замечаний партнера. Только, пожалуйста, не надо "трехэтажных" обвинений. Пожалуйста,*

*всегда благодарите за замечание, и ни в коем случае не стоит оправдываться. Лучше просто промолчите...*

Именно внутри этого варианта - "поочередно ругать друг друга за что-то вполне реальное" - родился вариант "двух пар". Дело в том, что произносить замечания и тем более ругать - психологически гораздо сложнее. Можно посадить друг перед другом две разнополюсные пары и, например, девушки - соперницы будут ругать, делать замечания не друг другу, а по поводу "дружка партнерши".

92

Психологически это совсем другое упражнение: я не жду, что в ответ на мое замечание мне сделают замечание "похлеще". Элемент "отфутболивания" есть и здесь: "А у тебя - то какой парень, посмотри на него...". Но в целом это более щадящий вариант упражнения.

Этот вариант упражнения желательно обсудить: ведь сам обвиняемый все время молчит. Надо дать ему возможность высказаться. Да и группа наверняка была внимательна не только к вербальным высказываниям добровольцев, но и к их невербальному поведению, их отношениям и к своим переживаниям по поводу этого упражнения.

### **"Обвинения"**

Обвинения присутствуют уже в предыдущем упражнении. Здесь же они особым образом оформлены в виде упражнений, в которых тренер ставит и другие цели, помимо тренировки речевых действий.

Наиболее часто мы используем две формы упражнения "Обвинение" - групповую, в которой участвует практически вся тренинговая группа, и индивидуальную, где в центре взаимодействия находятся тренер и доброволец.

Приведем пример использования групповой формы.

Из группы приглашается доброволец, который усаживается на "горячий" стул. Все остальные участники тренинга рассаживаются на своих стульях двумя шеренгами, друг напротив друга, как бы за длинным воображаемым столом, во главе которого сидит наш доброволец. Одна из шеренг объявляется обвинителями, другая - защитниками.

Тренер предлагает группе "поиграть" в нечто вроде процедуры суда. Это делается примерно так: *"У нас сегодня суд над очень известным правонарушителем и, можно сказать, преступником. Вот он сидит, казалось бы, наш товарищ, а на самом деле - злостный преступник и правонарушитель. Мы будем его судить. Процедура будет такой. Встает первый обвинитель и произносит краткую обвинительную речь, в которой обвиняет нашего героя в конкретном правонарушении или преступлении. Не надо обвинять в чем-то фантастическом. Попробуйте вспомнить что-то вполне правдоподобное о нашем герое, что можно положить в основу вашего обвинения. Сам "преступник" пока молчит и не отвечает на обвинение. За него работает "штатный защитник" - тот, кто сидит во второй шеренге напротив обвинителя. "Защитник" должен защитить подсудимого от нападков обвинения. Если это не сможет сделать "штатный защитник", я предоставлю слово любому другому защитнику из шеренги защитников. Важно, чтобы защита обязательно состоялась".*

Затем берет слово второй "обвинитель" и произносит свою обвинительную речь. Постарайтесь найти другое основание для

93

обвинения подсудимого, отличное от предыдущего (предыдущих). Защищает подсудимого второй "штатный защитник".

Так продолжается до исчерпания пар "обвинителей" и "защитников". Только после этого предоставляется оправдательное слово "подсудимому".

Приведем примеры удачных и неудачных обвинений.

Удачные

"Я обвиняю тебя в том, что ты никогда не даешь списать на контрольных работах. Ты

единоличник, ты думаешь только о себе, тебе не важно, что твои друзья могут получить двойку. Ты бессердечный..."

"Я обвиняю тебя в том, что ты никогда не читаешь газет. Как можно! Взрослый парень - и совершенно не интересуешься общественной жизнью. Да что там общественной, ты и спортом не интересуешься. Никогда не видел тебя с газетой. Ты не читаешь газет. Это очень плохо и не красит тебя".

"Я обвиняю тебя в том, что ты никогда не гладишь брюки. Вот и сегодня ты опять в неглаженных брюках. Как можно! Парень "на выданье", а никак не заботиться о своем внешнем виде. Девушкам ты не нравишься. Я обвиняю тебя в том, что ты не только не гладишь свои брюки, но, наверное, и вообще гладить не умеешь".

Как видно, в основе удачных обвинений лежат вполне правдоподобные вещи. Они всегда основаны на чем-то подсмотренном или предполагаемом в облике "подсудимого". Некоторые из них достаточно задевают самолюбие "подсудимого", и тренеру стоит напомнить, что тот должен молча выслушивать обвинения, надеясь на защиту, а слово возьмет только в конце процедуры суда.

#### Неудачные

"Я обвиняю тебя в том, что когда ты летишь вниз головой с пятого этажа, ты одновременно поешь непристойные песни. Как не стыдно!"

"Я обвиняю тебя в том, что ты убийца и насильник и зарезал пять младенцев".

"Я обвиняю тебя в том, что ты марсианин и прибыл на Землю, чтобы выведать наши секреты".

В основе неудачных (с нашей точки зрения) обвинений лежат вымышленные, слишком абстрактные идеи. Они, как правило, не относятся к "подсудимому", не заставляют его реально примерить высказанные обвинения к себе, "поехаться" от них.

В то же время формально это обвинения. Только если их оказывается слишком много подряд, тренер напоминает группе о преимуществах реально обоснованных обвинений.

Что является критерием - состоялась или не состоялась защита, т.е. когда надо, а когда не надо привлекать дополнительных "нештатных защитников"? Ответ на этот вопрос зависит от качества обвинения. Если обвинение было правдоподобным,

94

чувствительным, тренер увидит, как напрягся "обвиняемый" и примолкла группа. В этом случае и защита должна быть разнообразней и более весомой. Критерием состоявшейся защиты в этом случае является вздох облегчения или даже смех, который раздается в группе. Защита как бы разряжает ситуацию, снимает напряжение. К такому эффекту стоит стремиться после любого из обвинений.

Как предоставляется слово "подсудимому"?

Все упражнение "подсудимый" сидел молча, выслушивая обвинения в свой адрес и чужую защиту. Наверняка, он мог сам что-то сказать в свою защиту. Стоит ли давать это делать уже в конце, когда упражнение с ним практически завершилось? Вряд ли. Лучше спросить "обвиняемого" о другом: "Что ты чувствовал во время суда? Какое из обвинений было для тебя наиболее чувствительным? Какое - наименее? Кто из "защитников" больше всего помог тебе? Может быть, ты хочешь поблагодарить его за это? Кто не оправдал твоих надежд в защите? Ты можешь назвать и таких...".

В этом обсуждении уместно и участие группы. "Кто наблюдал за "обвиняемым"? Что вы видели? Что происходило с вами во время упражнения?"

#### Речевые ассоциации

Это одно из самых распространенных тренинговых упражнений. Это прекрасный способ выразить свое отношение к некоему человеку, и тем самым повлиять на его настроение и поведение. В этом смысле упражнения на речевые ассоциации относятся к типу упражнений на речевые действия.

В то же время существует огромное множество модификаций и дооснащений этого упражнения, которые превращают его уже в другое по содержанию и целям тренинговое упражнение. Далее мы опишем процедуру парных ассоциаций, которая является уже фактически проективным

упражнением. Возможна и такая модификация, которая превращает речевую ассоциацию в упражнение на личностную внимательность: "горячий" стул пуст. Ассоциации дает тренер на неизвестного участника тренинга. По этим ассоциациям его надо отгадать. Вид ассоциаций выбирает сам тренер или подсказывает отгадывающая часть группы. Наконец, речевые ассоциации прекрасно работают как способ обратной связи некоторому подростку со стороны группы.

Все это иллюстрирует непреложный факт: упражнение только описывается внутри некоторого типа упражнений для тренинга личностного роста, но реально, по своим возможностям, оно может использоваться в самых разных ситуациях и с самыми разными целями. Тем самым многие упражнения относятся сразу к нескольким типам. Это касается и речевых ассоциаций.

95

### **"Простые и тематические ассоциации"**

Группа садится в круг. На "горячем" стуле в центре круга сидит доброволец или тот, кто предложен тренером. Участники тренинга по очереди сообщают речевые ассоциации, которые у них вызывает доброволец, не давая никаких обоснований. Да и сам доброволец воздерживается от комментариев по поводу того, с чем или с кем его ассоциируют.

Первые прогоны этого упражнения стоит ограничить 7 - 9 ассоциациями. Они могут быть свободными - "Дай любую краткую словесную ассоциацию на того, кто сидит на "горячем" стуле - или же тематическими. Тематические ассоциации ограничивают круг явлений, с которыми можно ассоциировать добровольца. Например: "Если это что-то съедобное, то что это? А если это растение, то какое?" Очень важно, чтобы ассоциацию давал каждый раз один человек, чтобы другие его не перебивали, не торопили, не забегали вперед и не навязывали (подсказывали) свое мнение. Ассоциации можно уточнять, менять, но лучше довериться первому впечатлению. После предъявления ассоциаций тренер работает с добровольцем. Он предлагает ему вспомнить все ассоциации, или хотя бы некоторые, поделиться, с какой из ассоциаций доброволец был особенно не согласен, а какая показалась ему особенно точной, совпадающей с его собственным взглядом на себя. Можно поработать и с теми ассоциациями, которые забылись: как сам доброволец и группа воспринимают это забывание. Случайно ли оно? Одинаково ли хорошо доброволец запомнил ассоциации юношей и девушек?

Это упражнение повторяется. Следующие прогоны могут содержать до 14 - 16 ассоциаций. Кстати, тренер может передать свои функции по ведению упражнения участнику группы, только что прошедшему это упражнение или даже просто изъявившему такое желание. Любопытной модификацией тематических речевых ассоциаций является использование для ассоциации стихотворной строки или строчки из песни. Возможна даже - но не всегда выглядит уместной - модификация, где ассоциации представляют собой просто эмоционально окрашенный возглас, например "Бр - р - р!" или "Уй ты!". Интересна и модификация, в которой ассоциации строятся по принципу "то, чем человек не является". Например: "Ты явно не сапог. Ты не марсианин. Ты не чистый лист бумаги" и пр.

### **"Двойные ассоциации"**

Эта модификация родилась у нас на тренингах. На "горячих" стульях сидят два участника тренинга. Руководитель дает на них двойную ассоциацию. Например: "Один из вас - вино, а другой - водка". "Один из вас - синее небо, а другой - серая пелена над морем". Тренер действительно ищет пару по возможности

96

противоположных понятий, которые пусть метафорически, но оттеняют видимые и переживаемые отличия двух добровольцев. Он надеется, что так их воспринимает и большая часть группы. Группа должна отгадать "кто есть кто". Свое мнение об этом выскажут и сами добровольцы. Тренер дал "хорошую" ассоциацию, если большая часть группы и сами добровольцы согласились с тем, что в ней хорошо и правильно угаданы различия двух сидящих на "горячих" стульях добровольцев. Неплохо, когда мнения отгадывающих делятся почти поровну. Плохо же, когда ассоциация тренера не

находит поддержки в группе: это значит, что его восприятие двух подростков не точное, отличное от господствующего в группе, случайное. Это упражнение тренеру стоит "передать" другим участникам тренинга. Пусть теперь они попробуют дать двойные ассоциации на любую пару участников тренинга так, чтобы большая часть группы отгадала, кто из них кто.

Особняком здесь стоят еще две тренинговых техники - "Бессмысленный разговор" и "Незаконченные предложения". Технику "Незаконченных предложений" мы опишем в разделе, посвященном проективным упражнениям, а "Бессмысленный разговор" - в разделе о сюжетно - ролевых играх, где они более уместны.

Возможны, конечно, и другие виды и подтипы упражнений на речевые действия. Их можно найти в программах тренингов общения для подростков и взрослых.



### 3.7. Эмоциональная гимнастика и изобразительные игры

Эти два типа упражнений близки по содержанию. Поэтому мы объединили их здесь в один тип.

#### Эмоциональная гимнастика

К эмоциональной гимнастике относятся упражнения, в которых подростки демонстрируют и распознают эмоциональные состояния друг друга. Из множества упражнений этого типа здесь будут описаны только некоторые, наиболее часто используемые в тренинге с подростками.

#### **"Мимика"**

Тренер последовательно поворачивается к разным подросткам и с помощью мимики и позы изображает для каждого из них некоторое эмоциональное отношение. Заигрывание, обида, восхищение, усталость, ужас, что-то другое - это вполне по силам изобразить тренеру и опознать подростку. Последний может обратиться к помощи тех, кто сидит рядом.

97

Потом тренер предлагает продолжить этот ряд эмоциональных отношений кому - то из круга подростков. Теперь уже тренер и другие подростки отгадывают изображаемые эмоциональные состояния.

При отгадывании эмоций необходимо понимать, что абсолютно точно угадать переживаемое человеком эмоциональное состояние только по его мимическому выражению нельзя, причем еще и в ситуации, когда это состояние только изображается, а не переживается истинно. Но тренер как раз заинтересован во множестве гипотез, множестве формулировок, очерчивающих некоторый эмоциональный ареал. Главное - не результат, а процесс - вот кредо многих упражнений психологического тренинга с подростками.

#### **"Поза"**

Тренер принимает несколько выразительных поз и просит подростков отгадать, какому состоянию больше всего соответствует та или иная поза. Мимика при этом не берется в расчет. Вместо тренера эмоциональные позы могут изобразить и сами подростки друг для друга. Позу можно дополнить некоторыми движениями, например, постукиванием пальцами или приподниманием плеч.

Здесь также желательно собрать разные ответы, чем удовлетвориться одним, формально верным. Да и есть ли для поз один ответ? Вероятно, позы все же неоднозначно интерпретируются на языке эмоций.

Приведем небольшой список эмоциональных состояний, которые тренеру или достаточно артистичному подростку вполне по силам изобразить только позой: открытость, закрытость, размышление, ужас, превосходство, заискивание, уверенность, сомнение, печаль и пр.

#### **"Руки"**

Тренер показывает группе несколько характерных жестов одной или двумя руками и просит группу отгадать, что это означает на языке эмоциональных состояний и эмоциональных высказываний.

Если есть ширма, то лучше показывать одни руки. Если ширмы нет, то тренер просит группу брать в расчет только руку (руки) и не учитывать позу тела, выражение лица и слова, которые произносит показывающий.

Предоставляем читателю возможность вообразить, как будет выглядеть вялая рука, просящая рука, угрожающая рука, бодрая рука. Как рукой или руками сказать: "Спокойнее...", "Дай! Дай больше!", "Как тебе не стыдно!" и др. Несомненно, к этому упражнению очень близки техники невербального общения, где "ручная" составляющая играет значительную роль.

98

#### **"Ноги"**

Тренер делает то же самое, что и в предыдущем упражнении, только ногами. Необходима такая ширма, которая загораживает тело, открывая только ноги. С помощью ног можно изобразить спокойствие, волнение, ожидание, негодование, скептицизм и многое другое.

#### **"Лицо"**

Несомненно, мимику чаще всего используют в тренинге для выражения и опознавания эмоций. Обычно мы даем в тренинге с подростками две серии упражнений этого вида.

Первая: участники сидят парами, в две шеренги, лицом друг к другу, на расстоянии вытянутой руки. Инструкция тренера: " *Сейчас я, находясь за спиной у одной шеренги, буду последовательно останавливаться напротив каждого (но в случайном порядке) и "корчить" сидящему напротив какую-то рожицу. Но смотря на меня все сидящие ко мне лицом. Тот, кому я соорил рожицу, и все сидящие ко мне лицом должны как можно более точно соорить такую же рожицу своему партнеру, сидящему напротив. Партнер же реагирует как хочет. Но ни в коем случае не оборачивается ко мне. Как только вся шеренга повторит мое выражение лица своим партнерам, я перехожу к другому сидящему ко мне лицом подростку и делаю какое-то другое мимическое высказывание и т. д.*"

Понятно, что в арсенале тренера должно быть не меньше мимических высказываний, чем подростков в группе, потому что в какой-то момент тренер меняет позицию и становится лицом к тем, за чьими спинами он только что ходил.

Приведем типичные примеры мимических высказываний: расширить глаза, сморщить нос, покачать головой, приложить палец к губам, почесать за ухом, показать язык, языком провести по верхней губе, постучать пальцами по правой стороне лба и многое другое.

Эту серию можно продолжить упражнениями, которые также связаны с эмоциональными высказываниями и их идентификацией, но выходят за пределы работы с лицом. Опишем кратко это продолжение.

Если до сих пор подростки только копировали тренера, то теперь им предлагается самим найти средства выражения эмоционального высказывания по отношению к партнеру, а тренер только называет эту эмоцию. Подростки сидят в тех же парах напротив друг друга. Тренер просит их закрыть глаза, а затем предлагает одной из шеренг подростков прикосновениями и невербально выразить партнерам напротив: замечание, восхищение ими, негодование, ласку, обиду, нежность, неприятие и др. Все это делается сначала сидя, а потом и стоя (но все еще с закрытыми глазами).

99

Наконец, тренер просит пары сначала встать спиной друг к другу" а затем одну из шеренг (тех, кто стоит лицом к тренеру, например) только движениями спины поздороваться с партнерами, сказать им что-то вроде: "Ну, как дела?", выразить восхищение партнером, позвать его с собой куда-то погулять, расстаться с партнером, сказав: "До свидания", и т.д.

Вторая серия: участники парами садятся друг напротив друга в две шеренги. Тренер предлагает то одной, то другой шеренге поругать партнера:

невербально, только руками;

только движениями губ;

только движениями головы;

только глазами и мышцами вокруг глаз; а затем похвалить партнера невербально и

бесконтактно:

только руками;

только движениями губ;

только движениями головы;

только глазами и мышцами вокруг глаз.

Кроме этого можно предложить поработать с верхней и нижней половинами лица. Словарь эмоциональных отношений остается упрощенным - только ругать или хвалить, но в одном случае нижней частью лица, загоразивая ширмочкой (книгой, журналом) верхнюю, а в другом случае - верхней частью лица, пряча нижнюю.

Заканчивается вторая серия проверочным упражнением. Тренер предлагает каждому из одной шеренги подростков выбрать, что они будут делать сначала - ругать или хвалить, - но не говорить об этом никому. Потом они должны сесть спокойно, выпрямиться, положить руки на колени, сжать плотно губы и по команде тренера (например, по хлопку в ладоши) начать реализовывать свой план, т. е.

хвалить или ругать партнера, но только выражением глаз. Запрещаются любые движения губ, головы, мышц глаз. Хвалить или ругать надо только выражением глаз с добавлением микродвижений. Это надо делать полминуты, затем тренер хлопает два раза в ладоши. По этому сигналу подростки меняют модус своей деятельности: если ругали, то начинают хвалить, а если хвалили, то начинают ругать. На это тоже дается полминуты. Затем те, кого подростки одной шеренги ругали и хвалили, должны угадать, что было первое - их ругали или их хвалили? Что было второе?

Упражнение чрезвычайно интересно для подростков, потому что им удается освоить за такой короткий промежуток времени столь изощренные мимические действия. Наш опыт показывает, что хорошо "разогретая" группа дает до 90 % правильных угадываний. А ведь отношение выражается фактически только зрачками глаз, мини - прищуром, микродвижениями лица!

100

### **Изобразительные игры**

Мы называем изобразительными играми класс упражнений, в которых подростки получают задание, используя минимум выразительных средств, изобразить некоторый предмет ("Отгадай вещь"), животное ("Изобрази животное"), эмоциональное состояние ("Отгадай эмоцию"), известную картину ("Ожившие картины") или зашифрованную фразу ("Визуализация вербальной фразы"). Эти упражнения частично заимствованы из тренинга креативности, частично подсмотрены в подростковой субкультуре. В тренинге личностного роста эти упражнения создают возможности для самовыражения подростков, готовят их к сюжетно-ролевым играм.

#### **"Отгадай вещь"**

Участники садятся в круг. Тренер (или знающий эту игру подросток) мимикой, жестами, телодвижениями изображает действия с неким всем известным предметом. Главное, чтобы этот предмет отгадал тот, кто сидит в круге. Если он отгадал, то кивает тому, кто изображает предмет. Первый подросток как бы передает изображавшийся предмет второму, второй должен изобразить релевантную деятельность с этим предметом и отложить предмет в сторону. После этого второй подросток изображает деятельность со своим новым предметом. Отгадывает вся группа, но кивнуть, что, мол, я отгадал, должен третий подросток. Второй подросток ему передает свой предмет, третий действует с предметом, откладывает его в сторону и загадывает свой предмет. Так упражнение совершает круг. Последним отгадывает первый подросток.

Что делать, если рядом сидящий подросток не отгадал предмет? Он не кивает, а наоборот, мимикой изображает, что еще не знает предмет и просит поработать еще с предметом, возможно, добавить какие-то новые действия с ним, чтобы дать шанс отгадать. Группа не должна подсказывать, что это за предмет. Отгадывают все, но отвечает за отгадку только один - рядом сидящий с загадывающим подросток.

Приведем примеры только названий вещей, которые часто загадываются в этом упражнении: зонтик, спички и сигареты, фотоаппарат, нож и вилка, пишущая машинка (клавиатура), утюг, цветы, зеркало и т.п.

#### **"Изобрази животное"**

Начинается это упражнение обычно с фанты: его владелец должен изобразить животное, которое ему назовут, - петух, котенок или собака. Следующих подростков можно попросить уже самостоятельно показывать какое-то животное. Так появляется медведь, змея, воробей, суслик, баран. Некоторых животных придется показывать в парах, русскую тройку - даже втроем.

101

#### **"Ожившие картины"**

Это упражнение подсмотрено в среде детей художников. На своих праздниках они часто практически "с листа" изображают основное содержание некоторых самых известных картин. Например, санки, на которых расположилась в характерной позе девушка, тут же вызывают образ "Боярыни Морозовой" Сурикова. Легко узнаются "Три богатыря" Васнецова, "Охотники на привале" Перова и другие картины. Здесь практически не нужны репетиции, хотя необходима некоторая согласованность

действий небольших групп подростков. В прогонах этого упражнения особенно помогает соревновательная мотивация, если удастся в группе как - то выделить две конкурирующие команды.

### **"Эмоциональное состояние"**

Это упражнение близко к техникам эмоциональной гимнастики. Тренер помогает добровольцу изобразить некоторое сообщенное только ему эмоциональное переживание. Группа должна попытаться отгадать название этого состояния.

Приведем примеры тех эмоций и состояний, которые обычно используются для изображения и отгадывания в тренинге с подростками: усталость, скорбь, покорность, горе, радость, печаль, гнев и др. Для творческой, артистичной группы тренер воспользуется более обширным списком эмоций. В группе с более скромными возможностями можно ограничиться даже не загадками, а просто изображением некоторых вербально называемых эмоций.

### **"Визуализация вербальной фразы"**

Это упражнение попало в тренинг из детско-подростковой субкультуры. Раньше так загадывали название кинофильма или название книги, которые были заведомо известны отгадывающим. Можно делать все что угодно, но не произносить слова или буквы, не писать их в воздухе.

Предоставляем читателям возможность визуально-виртуально представить, как можно изобразить понятно для окружающих (чтобы они отгадали) названия фильмов "Война и мир", "Воздушный извозчик", "Летите, голуби!", "Я шагаю по Москве", "Идиот" и др.

Сейчас трудно указать такие словари названий (это явно не фильмы и не книги), которые были бы заведомо знакомы большинству подростков. Поэтому игра превращается в визуализацию любой краткой фразы, не содержащей слишком трудных для изображения слов. Фраза пишется тренером на листочке, ее читает доброволец, который затем пытается последовательно изобразить ее так, чтобы группа отгадала. Доброволец подкрепляет правильные догадки кивками или указательными жестами. Тот, кто

102

правильно назовет всю фразу, получает возможность или стать следующим добровольцем и разыгрывать следующую фразу, или только придумать следующую фразу - загадку для группы.

Изобразительные игры проводятся обычно в первой трети тренинга. Вряд ли стоит все их играть в один день, лучше распределить в течение всего тренинга. Они не требуют развернутого обсуждения, проходят обычно весело и стремительно.

103

### 3.8. Сюжетно-ролевые игры

Это одна из важнейших составляющих тренинга с подростками. Здесь подростки моделируют свое будущее, примеривают свои новые личностные "одеяния", проживают в психологически защищенной, комфортной обстановке то, что чуть позже им придется прожить в продуваемом всеми ветрами социуме, учатся вербализовывать свои переживания, принимать переживания других. Здесь наиболее полно реализуются основные принципы тренинга личностного роста для подростков: событийность, театральность, демократичность, экологичность.

Начинаются сюжетно-ролевые игры сценками - этюдами чуть ли не в первые дни тренинга. Продолжаются в виде эмоциональной гимнастики и изобразительных игр (см. ранее). Затем возможна еще одна серия этюдов, для которой вся группа разбивается на тройки - четверки. И наконец, где-то в самой середине пространства - времени тренинга тренер включает в "рацион" группы собственно сюжетно-ролевые игры.

Опыт показал, что наиболее волнующи для подростков сюжеты, связанные с межличностными и межполовыми отношениями. Отношения "учитель - ученик" по значимости уже на излете, а отношение "начальник - подчиненный" - еще совершенно не значимо. Поэтому в нашем арсенале постепенно накапливались сюжетные игры, связанные с отношением "юноша - девушка" и его логическими продолжениями.

Опишем их в той последовательности, как они наиболее часто вводятся в канву тренинга с подростками. Возраст тех, кого будут играть подростки, всегда примерно соответствует их реальному возрасту. Если же по сюжету требуется иное, то возраст задается одновременно с ролью.

#### **"У дверей девушки"**

Из двух - трех стульев выстраивается импровизированная стена с дверью. По одну сторону - виртуальная квартира, по другую - лестничная клетка. Из группы выбираются два добровольца - юноша и девушка. Они и сами могут выбрать друг друга в ответ на инструкцию: *"Выберите того, с кем вам будет интересно играть в*

103

*небольшой сценке"*. Тренер рассказывает группе и двум героям суть ситуации: *"Девушка сегодня одна дома, родители куда - то уехали. Зная это, к ней решил зайти в гости парень, который равнодушен к ней. В то же время она еще не решила, нужен ли ей этот парень. Важно, что парень не решился позвонить девушке заранее и пришел к ней внезапно"*.

Юноша на ушко получает от тренера дополнительную инструкцию: *"Попробуй, несмотря ни на что, убедить девушку впустить тебя в квартиру"*. Но девушка получает от тренера на ушко противоположную инструкцию: *"Сыграй роль, где девушка не пускает парня в дом. Найди причину - сейчас кто-то придет, ты приболела, ты занята, что-то другое, но не пускай парня к себе домой"*.

Число возможных вариантов этой ситуации чрезвычайно велико: найдется девушка, которая несмотря на дополнительную инструкцию тут же впустит парня, напоит его чаем, разговорит. Но найдется и девушка, которая полчаса будет держать парня в напряжении, побуждать его искать все новые и новые доводы, почему она должна принять его в гости.

Сценка может остаться сценкой для двоих, но может привлечь и новые роли: может появиться милиционер или сосед по этажу, которого вызвала по телефону девушка, когда парень стал слишком рьяно рваться в ее квартиру. Юноша может по мобильному телефону позвать на помощь друга, если девушка ставит условие, что гостей она примет только с тортом и шампанским. Наконец, может появиться второй юноша, именно его ждала девушка и поэтому - то и не пускала к себе незваного гостя.

Как рождаются эти варианты? Они рождаются из взаимодействия актеров и тренера как режиссера. Тренер поддержит любые дополнительные осложнения сюжета, которые на ходу придумают актеры, но он и подскажет "здесь и теперь" родившийся поворот сюжета, если сценка чуть "забуксовала". В разных прогонах этого упражнения с другими актерами осложнения тоже появляются.

Суть в том, что эту сценку можно повторять. Общее вербализуемое правило: "Сыграйте эту

сценку по - своему, выберите свои, новые, краски для этой сценки". Тренер должен быть внимателен к зрителям и умело побуждать самых "включенных" из них к повторению сценки на свой манер. Больше двух - трех повторов обычно не требуется. Логичней после этого перейти к другим сюжетам.

#### **"Чай в половине двенадцатого ночи"**

Эта сценка как бы продолжает канву первой сценки. Тренер выбирает из группы опять - таки двух добровольцев и сообщает сюжет: *"Юноша пьет чай с девушкой у нее дома. Кроме них, в квартире никого нет. Юноше девушка нравится. Девушка же пока не решила, нужен ли ей этот парень. Наступил вечер, даже поздний"*

104

*вечер - уже половина двенадцатого ночи. Скоро перестанут ходить автобусы. На улице холодно".*

Девушке и юноше опять даются противоположные инструкции. Юноше: "Попробуй остаться, все равно у нее дома никого нет и уже поздно". А девушке: "Уже поздно, наверное, его уже надо выгонять".

В этой сценке и в любой следующей тренер использует прием "запасной актер", если один из добровольцев слишком однозначно, ригидно ведет себя в ситуации. Ситуация как бы на мгновение останавливается, быстро заменяется один из актеров, ему подсказываются возможные варианты продолжения, да и сам "запасной" выбирается не случайно, а из тех подростков, которые наиболее интересно и заметно подсказывали актерам, как быть в этой ситуации, и ситуация развивается дальше.

И опять тренер даст пример и поддержит любой интересный поворот сюжета, придуманный самими актерами, и сам в какие - то моменты будет намечать для актеров возможные сюжетные линии. Например: тренер может предложить девушке позвонить по телефону подруге (подруга тут же выбирается из группы, берет в руки воображаемый телефон) и посоветоваться с ней в присутствии парня или отослав его "мыть посуду на кухню", и т. п.

Обсуждается ли каждый прогон сюжета? Да, после некоторых из них может возникнуть достаточно продолжительная групповая дискуссия. Это бывает, когда актеры выстраивают рельефные, задающие зрителей характерологические линии, когда заявляется четкая, резкая позиция. Дискуссия в этих случаях возникает сама - тренер практически не организует ее. Это может быть дискуссия трех - четырех человек, всей группы и даже зрителей. Но тренер вовремя укажет, что есть возможность не только обсудить, но и сыграть эту сценку по - другому, или же перейти к новым, более развернутым сценкам.

Тренер и сам может организовать обратную связь по упражнению, задав зрителям вопросы: "Кто вам понравился в сыгранной сценке? Кто был более правдоподобен? Насколько реально все то, что играли, или так в жизни не бывает?". Что касается актеров, то надо и им дать возможность - при желании - проговорить свои переживания во время игры: "Что с вами происходило во время игры? Что было самое неожиданное? Самое трудное?"

#### **"Треугольник"**

Эта классическая ситуация воплощается здесь в самых различных облициях. Суть ее: юноша видит "свою" девушку, т.е. ту, к которой он равнодушен и которая, казалось бы, принимает его ухаживания, с другим (все то же самое можно сказать о девушке: она видит "своего" с другой). Он видит ее в кафе за столиком, на дискотеке, в музее, в курилке. Как поведет себя парень? Вот это ему и надо сыграть.

105

Двум другим в этой ситуации тренер рекомендует говорить и делать то, что они считают подходящим, в соответствии с тем, как себя поведет "уязвленный" юноша (девушка).

#### **"Знакомство с родителями"**

Сюжет здесь незамысловат: юноша (или девушка) знакомит родителей со своей девушкой. Это первое появление избранника в доме. Родители предупреждены об этом. Сценку надо сыграть "от порога до порога".

Для подбора актеров годятся любые варианты: добровольцы назначаются тренером, выбираются главным героем, который и знакомит своих родителей с избранником. Актеры знают, что это небольшой визит, но, видимо, придется посидеть за столом и поговорить. Дальше все играется так, как найдут это возможным актеры.

Тренер лишь помогает в некоторые моменты действия как бы высветить одни мизансцены, и увести в тень другие: попросить кого-то "пойти на кухню", а затем организовать последовательные разговоры в парах "мама - девушка" и "отец - парень" или в смешанных парах. Стоит и после ухода молодых дать "отцу и матери" еще посидеть за столом и обсудить случившееся. Можно мотивированно показать и молодых, которые за столиком в кафе обсуждают только что состоявшуюся встречу. Можно даже устроить телефонные разговоры самого довольного и самого недовольного участников этой встречи с кем-то значимым для них, в которых бы они вербализовали свое "удовольствие или недовольство".

На роль родителей желательно взять кого-то из зрителей, т.е. более зрелых людей, но можно и подростков. Кроме того, все задействованные в сценке актеры, могут немного посоветоваться перед проигрыванием этой ситуации. Чаще, правда, эту и все остальные сценки играют "с листа".

Эту сценку также можно повторять, но придав ей другие смыслы. Например, это может быть ситуация, где молодые объявляют, что они решили пожениться. Или ситуация, где парень не только знакомится с родителями своей девушки, но и просит их "отпустить девушку со мной на отдых в Турцию". Иначе говоря, для следующего актерского состава, который уже примерно знает, что надо будет играть, ситуация должна иметь характер абсолютной новизны. Решение проблемы надо находить "здесь и теперь".

#### **"Богатая тетя"**

Юноша и девушка - два участника тренинга - играют влюбленную пару, которая хочет проверить глубину своих чувств. У одного из них есть богатая тетушка со свободной, пустующей квартирой. Они решаются напроситься к ней в гости, чтобы убедить ее

106

на время разрешить им "пожить" в этой пустующей квартире. Ситуация обставляется так, что все это знают от тренера только юноша и девушка, группа же и тетушка, которую выбирают молодые, ничего этого не знают и узнают только по ходу действия.

На роль тетушки лучше подойдет кто-то из зрителей, лично более зрелый человек.

Эта ситуация всегда заканчивается групповой дискуссией. Легко отгадать, как отвечают на просьбу молодых большинство актрис - "тетушек". Среди подростков или даже среди зрителей обязательно найдутся те, у кого противоположные точки зрения.

#### **"Беременность"**

Тренер должен найти на роль несовершеннолетней, которая беременна, достаточно артистичную и смелую девушку из группы. Ей он приватно рассказывает ситуацию: *"Девушка гуляла с парнем и забеременела. Ей всего 15 лет. Парень старше. Девушке он очень нравился. Но когда юноша узнал о ее беременности, он "убежал в кусты". Родителям девушка боится говорить: они ее не поймут и скорее всего просто выгонят из дома. Особенно она боится мамы. С кем посоветуешься?"* Девушка - актриса должна выбрать кого-то из группы и сказать ему, какую роль та или тот будет играть, но только это. Все остальное группа и выбранный партнер узнают это по ходу действия.

В подавляющем большинстве случаев девушка выбирает для себя советчиком старшую подругу или близкую по возрасту родственницу. В этом случае достаточно часто сценка развивается в сторону решения о беседе с родителями. Тренеру придется в нужный момент ввести в сценку родителей.

Конечно, высока вероятность, что логика развертывания сценки приведет к убежавшему юноше. Лучше, чтобы его выбрала сама героиня.

Возможно и какое-то последовательное включение в сюжет и родителей юноши. Таким



образом, сценка может разрастись до целого акта спектакля. В этом нет ничего плохого.

В одной из групп, где мы играли эту сценку, обстоятельства сложились совершенно нестандартно. Опишем лишь канву событий внутри сюжета, которые развертывались импульсивно, почти без "руководящих" воздействий тренера, исключительно по интуиции самих актеров.

"Беременная" девушка неожиданно в качестве советчика выбирает юношу. Юноша находит "обидчика", но тот заявляет, что ему "беременная девушка не нужна". Юноша предлагает девушке сказать ее родителям, что она беременна от него. Родители верят в это. После примирительного разговора с родителями в сюжете опять появляется "обидчик", подкарауливает девушку, клянется в любви. Но девушка не может простить юноше обиды и не принимает

107

извинений. Она говорит об этой встрече своему "советчику". Он поддерживает ее. В нужный момент он провожает девушку в роддом, приходит к ней под окна. Удивительно, но под окна роддома приходит и первый юноша, также проявляя участие к девушке. Мы решились сыграть даже сценку выхода из роддома счастливой молодой мамы. И вот, в тот момент, когда "счастливый отец" кладет что-то в карман нянечки, которая вынесла ребенка (пришлось сделать подобие младенца в одеяле!), первый юноша, отец ребенка, крадет его у молодой четы! Это было шоком для группы, шоком для молодых.

Тренер же предложил актерам искать выход, играть дальше. Истерика сменилась поисками, потом переговорами. Они завершились тем, что ребенок вернулся к девушке. Первый юноша не был прощен, девушка стала воспитывать ребенка со вторым. Первый получил право бывать в доме и играть с ребенком с условием, что он никогда не скажет тому об этой ситуации.

Трудно представить, что все это практически "с листа" на одной интуиции играют подростки - старшеклассники. В этой сценке есть и благородство, и отступничество, и гордость, и лихость, и растерянность, и искренность, и компромиссы.

Роль тренера в развитии такой длительной и витиеватой ситуации состоит в том, чтобы вовремя "открывать перед героями новую дверь", подсказать для них новые возможности сюжета тогда, когда они готовы остановиться. Тренер делает это громко, для всех - и для актеров, и для зрителей. Но еще интересней это делать мягко, как бы забегая вперед, подсказывая на ушко конкретному "отдыхающему" герою, как или когда он может вновь включиться в ситуацию.

Конечно, тренер не застрахован от неверных шагов, но ведь решают и играют подростки. Они могут отвергнуть советы тренера, сделать по-своему или вообще оставить все так, как идет. Но тренер своими мягкими подталкиваниями приучает актеров к возможности творить, выдумывать, домысливать, усложнять ситуацию, развертывать ее возможные продолжения.

### **"Пьяный муж"**

Эту сценку можно играть быстро, как этюд, но если предложить ситуацию тогда, когда группа уже вкусила актерской игры и интуиции, она будет играть это долго. Сюжет прост: пьяный муж возвращается домой, его ждет жена. Сегодня муж должен принести зарплату. Денег нет. Действия жены?

Из сюжета могут быть изъяты деньги, вместо них добавляется то, что муж заявляется домой очень поздно или даже на следующее утро.

Для симметрии встык с этой сценкой мы часто играем сценку, где уже муж всю ночь ждет неожиданно припозднившуюся жену,

108

а она, не предупредив об этом, всю ночь "гуляла" у подруги и возвращается домой только в четыре часа утра.

Для подростков то, что надо играть в этой сценке, - довольно отдаленное будущее. Но в хорошо "разогретой" группе мы играем и еще более отдаленное будущее.

### **"Развод"**

Молодая супружеская пара с ребенком в кризисе. Отношения настолько обострились, что они



решаются подать на развод. В ЗАГСе (суде) их встречает ответственный работник. Вот это все и надо сыграть.

Откуда подростки берут опыт, чтобы сыграть такие отдаленные для них ситуации? В одной из групп, где мы играли с подростками сценку развода, в момент игры ко мне за кругом подошел руководитель кружка КИД, который и пригласил меня к своим детям для психологической развивающей работы с ними.

- Ты знаешь, кто это? - спросил он, указав на юную актрису, которая от имени своей героини - матери с двумя детьми - нещадно ругала перед ответственным работником ЗАГСа незадачливого муженька.

- Да, это Катя, - ответил я.

- Это моя дочка, она слово в слово повторяет то, что только что слышала дома. У нас непростые отношения с женой.

Играем ли мы в тренинге сюжетно-ролевые игры с сюжетами другого типа? Редко. Если и играем, то все равно человеческие отношения. Довольно часто играем "болезнь" и "больницу". Подростки еще не умеют заботиться о близком. Ситуация "В больнице", куда к больному приходят друг за другом мама, отец, брат, сестра, любимый человек, друзья, позволяет увидеть заботу и внимание и подростковые неловкости и бестактности. Помогают и подсказывают правдоподобные решения обычно те, кто уже имеет больничный опыт.

Встык с "больницей" мы можем играть и "операцию". В ней важна не сама операция, а отношения персонажей перед операцией.

Подростки безжалостны. Если мы играем "операцию", в половине случаев по инициативе того, кто берет на себя роль главного врача или главного хирурга, она заканчивается плохо. Надо сыграть и такое, как это ни сложно для подростков.

Как распределяются сюжетно-ролевые игры внутри тренинга? Вряд ли стоит начинать их без подготовки. Систему подготовки этих игр мы опишем далее. Кроме того, вводить сюжетно - ролевые игры надо также дозами, по две - три - четыре каждый день, и так в

109

течение трех - четырех дней. Таким образом, они составляют часть времени нескольких средних дней тренинга, даже может быть занимая полностью один из них.

Какова позиция тренера во время этих игр? Тренер должен все время быть в движении. Он сам должен чувствовать, когда отпустить ситуацию, когда ею руководить, когда приблизиться к актерам и быть в поле их зрения, а когда можно психологически исчезнуть, слиться для них с фоном.

Как организовать поведение зрителей, т.е. не участвующих в игре подростков во время сюжетных игр? Никак. Они могут продолжать сидеть в несколько более разомкнувшемся круге. Сцена - это середина круга. Зрители, как и тренер, могут перемещаться, чтобы им было лучше видно, лучше слышно, но не мешая этим актерам.

Как относиться к тем из группы, кто скучает? Спокойно. Такие всегда найдутся.

Система этюдов как подготовка к сюжетно-ролевым играм

Сюжетно-ролевые игры подразумевают, в отличие от всех других типов упражнений тренинга с подростками, чисто техническую подготовку группы и своеобразную пошаговую инициацию. Одновременно тренер как бы диагностирует актерские возможности участников тренинга, чтобы лучше чувствовать их возможности уже внутри самих игр.

Естественным средством подготовки к сюжетно-ролевым играм являются актерские этюды. Огромное множество актерских этюдов тренер может найти хотя бы в чудесной книге М. О. Кнебель "Поэтика педагогики".

Опишем некоторые из тех, что остались в нашем арсенале (в модифицированном виде).

**"Знакомство на лавочке"**

Парень или девушка должны подсесть к якобы незнакомцу на лавочке и познакомиться с ним.

**"Согнать со стула"**

В парке стоит лавочка для одного человека. На ней кто - то сидит. Проходящий мимо прохожий должен убедить сидящего уступить ему место.

### **"Заснуть на плече"**

Междугородний автобус в пути уже три часа. Рядом сидят не знакомые друг с другом юноша и девушка. Юношу сморил сон. Как он ни крепился, он медленно засыпает на плече у девушки. Как отреагирует на это девушка?

110

То же самое повторяется, но засыпает уже девушка.

### **"Телевизор"**

Тренер показывает этуод: он как бы смотрит телевизор, с огромным вниманием вглядываясь в экран, но постепенно его внимание ослабевает, плечи опускаются, глаза закрываются, лицо обмякает, он засыпает. Тренер предлагает кому-то из подростков повторить этот процесс засыпания перед воображаемым телевизором.

### **"Приставание к девушке в лифте"**

Юноша и девушка едут вдвоем в лифте, который медленно взбирается на 33 - й этаж. Юноша решил немного поприставать к девушке. Как она поведет себя?

### **"Наш двор"**

Две - три девушки играют "грозу соседних дворов". Но как раз через их родной двор в соседнюю булочную идет какой-то незнакомый парень. Разве он не знает, что это не его территория? Как девушки скажут об этом парню?

### **"Трамвай в часы пик"**

Трамвайная давка в час пик. Одному человеку - юноше или девушке - надо пробраться к двери, но пройти сквозь стоящих "спина к спине" пассажиров нелегко? Как действовать?

### **"Ссора"**

Девушка и юноша сидят на одном стуле. Их позы должны показывать, что между ними серьезная ссора. Затем юноша и девушка должны медленно и без слов помириться.

### **"Как привлечь внимание"**

На стульях лицом в одну сторону, но на расстоянии двух - трех метров друг от друга сидят юноша и девушка. Кто-то из них должен смотреть только вперед, а второй, не вставая со стула, всеми возможными невербальными средствами сделать так, чтобы другой обязательно и как бы непроизвольно взглянул на него.

### **"Бессмысленные вопросы"**

Тренер подходит последовательно к каждому из сидящих в круг подростков и задает краткий вопрос типа: "Будешь? Кто? Давай завтра? Мама была? Отдавай долг! Что это у тебя (прикасясь к воображаемой шишке на голове)? Можно еще одну? Иди отсюда!" - и др. Каждый вопрос дополняется какими-то невербальными компонентами.

Сначала тренер просто удовлетворяется ответом на поставленный вопрос. Но с некоторого очередного подростка он может

111

продолжить этот по сути бессмысленный разговор, в котором два собеседника постепенно наполняют смыслом сначала бессмысленные фразы. Для этого они делают эти фразы неполными, оборванными, символичными. Опыт показывает, что для самих участников разговора смысл его постепенно кристаллизуется и они начинают понимать друг друга и даже подыгрывать друг другу. Но для окружающих смысл разговора может быть все еще скрыт или же выступить поверхностно или даже превратно. Попробуем смоделировать разговор такого типа:

- Опять?
- Что опять?
- Ну я же вижу, опять?
- Что ты заладил - опять и опять...

- Ага, значит точно опять...
- Да, пусть опять, ну и что?
- Опять с ним?
- С кем с ним? Ты о чем?
- Ну я же вижу - опять с ним...
- С кем с ним? Пошел ты...
- Ага, стыдно...
- Ну ты даешь! Тебе самому не стыдно? Что пристал?
- Стыдно... Я вижу... Опять он тебя.
- Ладно, кончай... Что ты видишь?
- Я вижу, что ты опять с ним это. - Это?
- Это.
- Что это?
- Да вот это - это, ты думаешь это не видно?
- Что это? О чем ты?
- Об этом.
- О чем?
- Ну вот это откуда? Я вижу, опять.
- А что, видно?
- Видно. Больно было?
- Больно...
- Как тогда?
- Примерно...
- А почему опять с ним?
- Пошел ты... Что пристал?
- Ага, стыдно, а ведь обещала!
- Ничего тебе я не обещала...
- Обещала! А я, дурак, поверил тебе.
- Точно дурак.
- Ладно, но я удивлен, ты же сильнее...
- Ну и что?

...

112

Такой разговор вполне мог состояться между тренером и подростком (в данном случае я представлял своим собеседником девушку). Но о чем мы говорили? Наверное, свой ответ есть у каждого читателя. Так вот, диалог развивался по поводу синяка у девушки под глазом, полученным ею в ссоре с ее парнем. Некоторые невербальные моменты разговора открыли бы это зоркому наблюдателю. Примерно такой разговор и состоялся у нас в одной из групп как раз по этому же поводу.

Тренер проводит такие разговоры с несколькими подростками, а затем изменяет ситуацию.

Теперь уже тренер садится на "горячий" стул и просит группу задавать ему бессмысленные вопросы. Это делают пять - шесть подростков, а потом тренер просит следующих попробовать перевести их в "осмысленный" разговор, образец которого он дал.

Есть масса других актерских этюдов, которые украсят любой тренинг. Но в своей практике уже непосредственно перед сюжетно-ролевыми играми мы часто используем следующий прием.

Группа делится на тройки или четверки в зависимости от величины. Всего желательно иметь шесть - восемь подгрупп. В каждой подгруппе необходимо иметь хотя бы одного юношу и хотя бы одну девушку. Если в группе есть взрослые, то их тоже желательно равномерно распределить по подгруппам.

Каждая подгруппа получает для репетиции небольшой сюжет - ситуацию. Приведем примеры

этих несложных конфликтных ситуаций:

- Прохожий наступил на ногу другому. Другому больно. Действия другого?

- Два прохожих зазевались и столкнулись. Больно! Их действия?

- Читатель сдает в библиотеке книгу. Библиотекарь обнаруживает, что в книге не хватает 30 страниц. Действия читателя?

- Юноша с девушкой в кафе пьют кофе. Неловкое движение юноши - и кофе проливается на юбку девушки. Действия обоих?

- Девушка просит юношу, который у нее в гостях, достать с верхней полки буфета баночку варенья. Неловкое движение юноши - баночка падает на пол и разбивается. Действия обоих?

Иногда я сообщаю ситуацию устно, описав ее. Чаще я предлагаю подгруппе выбрать одну из карточек методики Розенцвейга с конфликтными ситуациями, но без текста высказываний, и положить ее в основу сценки.

"Раздав ситуации", тренер дает инструкцию: "Каждая подгруппа должна придумать и отрепетировать три варианта той ситуации, которую вы получили или выбрали. Первый вариант - жесткий, агрессивный, второй - мягкий, миротворческий, и третий вариант - средний, деловой. Я дам на репетирование пять минут".

113

Дав задание, тренер наблюдает за работой каждой подгруппы, так как ему надо выстроить порядок предъявления подгруппами своих сценок. Наверняка найдутся группы, где соберутся очень артистичные подростки. Но будут и группы с более скромными или даже зажатými подростками, от которых многого ждать не приходится. Тренеру надо стремиться построить "концерт" по нарастающей, от менее удачных сценок (подгрупп) к более удачным.

Важно, что в этом упражнении участвует вся группа. Тренер наблюдает за артистичностью каждого. Видит он и режиссерские способности некоторых подростков. По результатам просмотра сценок можно дать лучшей группе какой - то приз, а наименее удачливой предложить отыграть какой-либо фант.

114

### 3.9. Проективные упражнения

Назначение проективных упражнений в тренинге личностного роста с подростками - создать психологически защищенную ситуацию для личностного самораскрытия участников тренинга, разговора о личностных качествах и личностных проблемах. В тренинге множество ситуаций помогают начать разговор о личности того или иного, участника. Любая обратная связь от группы о том, как кто - то справился с тем или иным упражнением, черевата личностными оценками. Любое сравнение двух подростков, любой повтор выполнения упражнения, когда первый прогон его уже просмотрен и обсужден группой, подразумевают внимательность к личности. Проективные упражнения позволяют делать то же самое более тонко, замаскировано, ненавязчиво, неочевидно.

К этому типу упражнений относится множество, казалось бы, разноплановых психологических техник. На самом деле их структура достаточно однородна. Во-первых, задание всегда неопределенно по содержанию, во-вторых, хотя они касаются человека или отношений между людьми, это не всегда очевидно, в-третьих, задания оформляются так, что у исполнителя всегда есть побуждение к действию, но действие нередко выбирает он сам, в - четвертых, даже сам исполнитель в этих заданиях часто не определен, им добровольно становится тот, кто больше всех "включен" в ситуацию.

Основной смысл этих упражнений в том, что человек непроизвольно, в свободной или подсказанной форме, но всегда более или менее символично, делится представлениями и переживаниями о себе и своей жизни.

Отпечаток проективности несут в тренинге множество ситуаций. Но все же можно выделить отдельный тип упражнений, в которых проективность особенно отчетлива и специально

114

конструируется тренером. Она может быть составной частью одного упражнения, но может быть и основным, главным содержанием другого. Приведем примеры наиболее часто используемых нами в тренинге проективных упражнений.

#### **"Покажи, кто?"**

Это упражнение является продолжением упражнений на парные сравнения (см. упражнения на речевые обороты). Парное сравнение двух участников тренинга в нем особым образом организовано, чтобы облегчить проективную деятельность и проективные высказывания тех, кого сравнивают.

Ситуация. Два добровольца из группы садятся на стулья плечом к плечу. Лучше, чтобы это были две девушки или два парня. Тренер выбирает из группы третьего - того, кто будет сравнивать. Это должен быть подросток, у которого нет близких отношений с кем - то из двоих сравниваемых, но одновременно достаточно знакомый с ними по тренинговым занятиям. Третий подросток садится за спиной у двух сравниваемых.

Тренер занимает позицию перед сравниваемыми и договаривается с участниками упражнения о следующем:

тем, кого будут сравнивать, нельзя поворачиваться к сравниваемому;

тот, кто сравнивает, временно лишается голоса: он не имеет права ничего говорить, а должен отвечать на вопросы тренера, только показывая пальцем на одного из сравниваемых;

если сравнивающий не может ответить на вопрос тренера, выбрав одного из сравниваемых, он может показать на обоих или пожать плечами. Первое будет означать, что оба сравниваемые равны по некоторому показателю. Последнее будет означать, что у него нет ответа;

тренер ответит на все вопросы только после упражнения.

Получив согласие участников, тренер задает от 12 до 20 вопросов по поводу различий некоторых поведенческих черт или личностных качеств двух участников тренинга. Приведем приблизительный набор таких вопросов. Обратим внимание, что сначала задаются более простые, лично не нагруженные вопросы, а только затем более личностные:

Кто постарше?

Кто учился лучше (учился в школе лучше)?

Кто больше заботится о том, как он выглядит?  
У кого семья, по - видимому, побогаче?  
Кто из двоих больше любит погулять?  
У кого больше поклонников (ухаживающих кавалеров, если сравниваются девушки)?  
Кто раньше выйдет замуж (женится)?  
А у кого будет больше супругов (последовательно)?

115

У кого будет больше детей в браке?  
Кто более хитрый?  
Кто более совестливый?  
У кого из двоих чуть больше проблем со здоровьем?  
Кто более темпераментный?  
Кто более общительный?  
С кем бы ты пошел (пошла) в разведку?  
Кто из двоих более драчлив, может ударить или толкнуть?  
Кто тебе (сравниваемому) больше нравится?  
Как ты думаешь, кто из двоих больше нравится мне?

Получив ответы, тренер теперь задает вопросы сравниваемым:

*"Вы прослушали полторы дюжины вопросов о себе. Наверно, задумывались, на кого показывает сравнивающий. Были ли такие качества, которые вы на сто процентов относили к себе и думали: "Ну, это точно на меня показывают". Или же качество, которое вы точно отдавали партнеру, и были убеждены, что показывают на него".* Тренер просит последовательно каждого из двух подростков, участвующих в сравнении, указать по два - три качества, которые они относили к себе или к другому. Если подросток не может утверждать точно, тренер смягчает: *"Ну, может быть, не точно, не на сто процентов, но на восемьдесят процентов относили к себе или к другому".*

После этого тренер просит сравниваемых сесть лицом к сравнивавшему. *"Хотите ли вы узнать, как вас видит ваш коллега? Я разрешаю каждому из вас задать два - три вопроса о том, как ответил ваш коллега на конкретные мои вопросы".* Тренер просит сравнивающего ответить на просьбы сравниваемых. После ответов сравниваемые могут поделиться своими переживаниями во время сравнения.

В тренингах группа обычно очень внимательно относится к этому упражнению. Видно, что многие подростки работают вместе со сравнивающим. Комментарии вслух во время упражнения тренер прерывает. Но порой один или даже оба сравниваемых "бравируют" во время обратной связи по этому упражнению, заявляя, например, что им не очень интересно, как их видит их товарищ. Вот в таких случаях группа обычно включается в разговор, и кто-то из подростков может начать групповую дискуссию.

Это упражнение можно повторять. Во втором или третьем прогоне этого упражнения тренер сам может выбрать сравниваемых в соответствии со своими целями. Будет справедливо, если после двух девушек на стульях в центре круга посидят два парня. Разнополые пары лучше не выбирать - их труднее сравнивать.

Проективность этого упражнения связана с тем, что двое сравниваемых примеривают к себе все поведенческие и личностные качества, о которых тренер спрашивает сравнивающего. Они проецируют на себя его ответы, даже если их нет или они амбивалентны, ведь в предельной ситуации (чего мы никогда не

116

позволяли себе в тренинге) сравнивающий вообще может ничего не делать, просто молча сидеть, а в самом конце, когда его будут спрашивать сравниваемые, на кого он показал при том или ином вопросе, просто отгадать, что хочет "подтвердить" для себя спрашивающий, и ответить в пользу этого или против этого. Все равно работа двух сравниваемых по поводу того, как, возможно, они

выглядят как личности со стороны, будет идти!

Необходимо добавить, что это упражнение чрезвычайно интересно для подростков, старшеклассников и молодых людей. Бывают случаи, когда подростки спустя два - три занятия просят повторить это упражнение и предлагают себя в качестве одного из сравниваемых, т.е. заявляют о готовности взглянуть на себя глазами коллеги, но не напрямую, а косвенно, не в лоб. Такой повтор возможен, хотя в арсенале тренера должны быть и другие упражнения, отвечающие такой потребности подростков.

### **"Сравнение с вещью"**

Это упражнение также стоит в ряду упражнений на личностное сравнение и никогда не дается группе раньше, чем будут пройдены упражнения типа "Что общего, сходного" и "Что разного". Однако здесь сравниваются не два юноши, не две девушки, а доброволец и вещь. Процедура этого упражнения такова.

Тренер выбирает нужного ему человека или ищет добровольца. Затем тренер берет какую-нибудь вещь из тех, что находятся в тренинговой комнате. Вещь должна быть:

- не очень большой, чтобы ее можно было легко держать в руках;
- по возможности сложной, т.е. иметь много свойств;
- не новой, лучше, чтобы она была "зрелой или постаревшей";
- с какой - то "тайной";
- достаточно привычной для подростков.

Удачным будет выбор дамской сумочки средних размеров, не очень новой, не очень старой, но только не принадлежащей испытуемой. Это могут быть книга, арбуз, логарифмическая линейка, кепка, часы, бутылка.

Тренер выводит добровольца в центр круга, берет в руки выбранную вещь и спрашивает группу: "Что общего, одинакового, подходящего у этой вещи и у добровольца?" Отвечают те из подростков, кто готов дать сравнение. Если надо поддержать процесс сравнения, тренер предлагает сравнивающим подросткам приблизить к себе вещь, поработать с ней, представить, что у нее внутри, какова ее история. Достаточно, чтобы 8 - 12 подростков дали свое мнение об общих, одинаковых свойствах вещи и человека. Тренер также может высказать свое мнение. Последним побуждается сказать о сходстве вещи и человека сам доброволец.

117

После этого возможно такое окончание упражнения: тренер спрашивает добровольца, какие из сравнений его с вещью запомнились, какие из них показались правильными, переживалось согласие с ними, а какие показались очень неточными, несправедливыми. После обсуждения, впрочем, возможен второй, потом третий прогон этого упражнения с участием новых добровольцев и с новыми вещами.

В этом упражнении проективность используется в ее более широком значении. В психологии проекция понимается как "восприятие собственных психических процессов как свойств внешнего объекта в результате бессознательного переноса на него своих внутренних импульсов и чувств"<sup>1</sup>. Здесь есть внешний предмет, обладающий многими свойствами, и ряд из них используется подростками для поиска сходства с личностными и поведенческими качествами добровольца. В этом сравнении сам доброволец участвует еще совсем немного. Только в следующих упражнениях центр тяжести деятельности, реализующей проекцию, полностью переносится на добровольца. Здесь же больше за испытуемого проецируют его личностные качества на вещь подростки из группы, а доброволец только примеривается к этим проекциям.

### **"Незаконченные предложения"**

Эта методика широко известна в психодиагностике и психологическом консультировании. Мы успешно используем ее и в групповой работе в модифицированном виде.

Процедура. Доброволец сидит на "горячем" стуле в центре круга подростков, тренер - напротив него. Он предлагает добровольцу закрыть глаза (что, вообще говоря, не обязательно: закрытые глаза, несомненно, помогают частично снять социальный контроль, но ничего не меняют принципиально в

этом упражнении) и следовать его инструкции: *"Сейчас я произнесу незаконченное предложение. Ты должен повторить его и закончить, т.е. довести до точки. После этого я дам следующее незаконченное предложение. Ты поступишь так же: повторишь и доведешь до точки. Старайся по возможности ничего не менять в той части предложения, которую произношу я. Готов?"*

Каждое следующее незаконченное предложение продолжает некоторый сюжет, который вводит в первом предложении тренер. Он использует не разрозненные и случайные незаконченные предложения из соответствующего теста, а "прессингует" сидящего на "горячем" стуле, подчеркивая и выделяя те эмоционально - смысловые моменты, которые проявляются в его окончаниях предложенных предложений. Важно то, что незаконченные предложения играют роль вопросов о переживаниях испытуемого в некоторой

118

ситуации, которая возникает в особым образом организованном общении тренер и испытуемый.

Эта методика похожа на техники индивидуального консультирования, но на виду у всей группы. Группа обычно очень внимательно выслушивает диалог. Возможно тактичное обсуждение полученного материала, но в любом случае необходимо поддержать стремление членов группы к повторению этой техники с новыми испытуемыми. Для них предлагаются новые незаконченные предложения. Более того, когда эта техника становится понятной подросткам, тренер может даже передать право ее выполнения им самим. Необходимо угадать, кто из участников тренинга сможет в своих "вопросах" выйти на переживания испытуемого на "горячем" стуле.

Здесь возможны оба варианта. Тренер сначала находит того, кто его заменит, а этот доброволец сам будет выбирать кого - то из группы сесть на "горячий" стул. Тренер только подсказывает, что выбрать стоит того, "кто интересен тебе". Или же тренер сначала находит добровольца на "горячий" стул, а затем только подбирает того, кто с ним будет работать. Интересно, что возможна совместная работа тренера и его помощника из подростков по задаванию "вопросов" в форме незаконченных предложений. Бывает и так, что у тренера не идет содержательная работа в этой технике с кем - то из подростков. В этом случае можно экстренно передать право давать незаконченные предложения третьему лицу. Например, молодой человек неинтересно, вычурно, формально начинает работать в этой технике с тренером. Тренер подзывает к себе девушку, которая, по его наблюдениям, является значимым лицом для этого юноши, и просит продолжать задавать незаконченные предложения тому же добровольцу. Порой это восстанавливает содержательность и искренность работы добровольца.

Укажем наиболее часто используемые нами начальные незаконченные предложения:

В юношах мне больше всего не нравится...

В женщинах я больше всего ценю...

В детстве я однажды украл (украла)...

Моя мама для меня...

Про своего отца я бы...

Да, я богатый человек, но мне не хватает...

Когда за моей спиной о чем - то шепчутся, я...

Когда я вижу кровь...

Весь цикл незаконченных предложений не должен длиться более 2 - 3 минут. После него возможно, но не обязательно обсуждение, делающее это упражнение полным.

Эта методика предоставляет тренеру прекрасную возможность получить информацию о самом себе. В какой - то момент внутри

119

этой техники он может занять "горячий" стул и предложить тому, "кому он как человек интересен", поработать и с ним в технике незаконченных предложений. Такие желающие всегда найдутся. Более того, с тренером может работать в этой технике и вся группа, если уже усвоено, что



такое "эмоциональный прессинг". К сожалению, чаще подростки просто как бы расспрашивают тренера о его ценностных идеалах, интересах, удачах и неудачах, но мало "прессингуют".

### "Я - икс..."

В этом упражнении проективность работает наиболее чисто и полно. Упражнение взято из терапевтических тренингов со взрослыми, но оказалось подходящим и для подростков.

Процедура: все участники тренинга должны взять ручку (карандаш) и небольшой листок бумаги и записать на нем название предмета, который находится в поле его зрения, в тренинговой комнате. Никаких особых ограничений на выбор предмета нет. В нашей практике встречались такие записанные предметы: доска, стена, половая тряпка, мел, бутылка, электрическая розетка, люстра, сумка и др.

Записка прячется подростками в карман. Выбирается доброволец, который садится на "горячий" стул в центре круга и закрывает глаза, предварительно передав тренеру свою записку. Допустим, на ней написано слово "бутылка".

Тренер предлагает испытуемому три раза с разным выражением голоса произнести фразу "Я - бутылка". После этого он предлагает испытуемому еще раз произнести эту фразу и продолжить монолог от имени бутылки. "Представь себе, что ты и есть бутылка. Говори от имени бутылки, говори все, что хочешь. Но ты - бутылка, поэтому говори то, что будет говорить о себе бутылка. Давай...".

По возможности тренер позволяет длиться этому монологу от имени бутылки сколь угодно долго. Тренер должен побуждать испытуемого продолжать, если монолог был не очень длинным. Наконец, тренер в какой-то момент может начать задавать "бутылке" - добровольцу, который вжился в образ бутылки, - вопросы. Удачным выглядит при этом использование принципов структурирования незаконченных предложений из известного теста "Незаконченные предложения". Тренер может спросить (если это еще не вошло в содержание монолога):

1. О детстве бутылки: как она родилась, с кем дружила, кого боялась, кто был врагом, много ли было братьев и сестер, как к ней в детстве относились родители, были ли они вообще, когда бутылка с ними рассталась, почему?

2. О старости бутылки: есть ли у бутылки старость, умирают ли они, чем они болеют, где они проводят старость, и пр.?

120

3. О родителях - маме и папе: как они относились к бутылке, где они сейчас, любит ли их бутылка, как они ее воспитывали, чем сейчас она помогает им, и пр.

4. О любви и дружбе. Есть ли у бутылки друзья? Кто это, чем ему обязана бутылка, чем они вместе занимаются. Если ли у бутылки любовь, есть ли секс, рождаются ли дети, и пр.?

5. Об эмоциях и переживаниях. Здесь необходимо "пристроиться" к некоторому более эмоциональному содержанию из монолога и ответов на вопросы "бутылки". Например, она сказала, что ей не нравятся руки "хозяина", которые ее берут и которые оставляют на ней сальные следы. Здесь, возможно, полезно расспросить об этом хозяине, его месте в жизни бутылки, о его руках.

Поинтересоваться, есть ли другие, приятные, руки, или бутылка не любит прикосновений вообще?

Или: при разговоре о болезнях всплыл сюжет с трещинами и сколами на бутылке. Тренер может обострить этот момент, спросив: "А вот эта трещина на тебе, вот здесь, около этикетки, это что? Тебя били... Расскажи, что произошло с тобой".

Каждый дополнительный вопрос не является самодостаточным, а только поддерживает режим монолога. Поэтому лучше их задавать немного, только самые важные. Заканчивает прогон этого упражнения тренер. Однако надо быть внимательным к состояниям испытуемого, так как некоторые подростки (как и взрослые) настолько вживаются в образ предмета, настолько близко принимают вопросы, адресованные этому предмету, что могут по - настоящему разволноваться. Это упражнение может быть достаточно травмирующим и выходить за пределы целей тренинга личностного роста.

В этих случаях (плач испытуемого, его резкие демарши, выбегание за дверь, требование прекратить задавать вопросы, отказ от участия и пр.) речь, возможно, идет о необходимости предоставления испытуемому индивидуальной терапевтической помощи или о переводе группового

процесса в особый режим эмоциональной поддержки. Хорошо, если это особое эмоциональное состояние испытуемого очевидно и для других, хотя бы нескольких, участников тренинга, и они включаются в работу по оказанию помощи испытуемому и обсуждению того, что произошло. Но возможна и индивидуальная помощь тренера или его помощника, в тренинговой комнате или за ее пределами, с прерыванием группового процесса и без перерыва.

Это упражнение повторяется с другим испытуемым и его предметом. Читатель может представить, что должна чувствовать девушка 14 лет, которая случайно записала на листочке "половая тряпка" и теперь должна по правилам упражнения стать половой тряпкой и говорить от ее имени. Такая ситуация в реальной группе началась с жесткого отказа девушки от работы, но под

121

давлением группы, собравшись, она произнесла ритуальные слова и далее довольно хорошо работала в образе тряпки.

В другом случае молодая замужняя женщина, имевшая уже двух детей, когда подошла ее очередь работать в этом упражнении в группе, развернула бумажку, прочитала: "Я - электрическая розетка, в меня втыкают..." - и разразилась хохотом, после которого она уже не могла работать в этой технике с этим предметом. Тренеру пришлось нарушить правила, переставить очередь этой женщины и разрешить ей взять другой предмет для проекции своих "идей и импульсов".

Важно, что в какой-то момент упражнения тренер может сам занять "горячий" стул, воспользоваться кем-то подсказанным ему названием предмета и провести это упражнение. Конечно, необходимо будет назначить ответственного из группы за работу с тренером, так как и здесь возможны и даже обязательно будут дополнительные вопросы от группы, которые и должен будет организовывать помощник.

### **"Зеркало"**

Это упражнение несколько более сложно по структуре и не всегда удачно проходит в подростковых группах. Здесь многое зависит от подбора участников на роль зеркала.

Процедура: два подростка - добровольца садятся напротив друг друга на расстоянии одного - полутора метров. Один из них выполняет роль зеркала. За спиной у того, кто смотрится в зеркало и ни в коем случае не имеет права оборачиваться, тренер (часто с кем-то из подростков) совершает серию эмоционально окрашенных пантомимических действий. Инструкция паре работающих: *"Один из вас - зеркало. Он своей мимикой, позами, глазами, но ни в коем случае не словами, должен рассказывать другому, тому, кто смотрится в зеркало, но не видит, что происходит у него за спиной, что же происходит за его спиной. Этот другой должен будет потом рассказать, что с его точки зрения происходило у него за спиной, как он об этом узнал, как ему помогало и как ему мешало зеркало. Впрочем, он может выдвигать свои гипотезы и по ходу дела, в реальном масштабе времени, а не потом. Это, возможно, поможет зеркалу быть более "зеркальным", точным"*.

Вообще говоря, это упражнение можно делать и без "зеркала", но тогда происходящие за спиной испытуемого действия должны дополняться произвольными звуками: сопением, шорохами, краткими возгласами, звуками движения предметов, шагами и пр. Без них не заставить испытуемого "видеть спиной". "Зеркало" же позволяет работать более разнообразно.

Реально за спиной у испытуемого должны разворачиваться - как отдельные маленькие сюжеты - очень эмоциональные сценки. Порой для игры в них нужен предварительный

122

инструктаж помощников тренера. Кстати, это могут быть и два помощника тренера без него самого, если им даны подробные указания, что и как играть. Все сценки идут без речевого сопровождения.

Приставание юноши к девушке: обнимание ее, попытки поцеловать, попытки поправить на ней одежду, расстегнуть верхнюю пуговицу блузки и пр.

Драка двух подростков с оплеухами, угрожающими жестами и взглядами, контактными позами, всхлипываниями и пр.

Бесконтактная агрессия по отношению к испытуемому: ему строят рожи, ставят "рога", как бы бьют, терзают, душат, разрывают на части, всячески унижают.

Красивый парный танец без музыки.

Раздевание одного из юношей: свитер, рубашка, майка.

Оценки должны быть неожиданны, интересны, эмоционально насыщены, даже утрированы. Они могут родиться "здесь и теперь". Их должно быть столько, чтобы хватило на всех желающих отгадывать, что происходит у них за спиной. Надо резко менять характер сценок, но не бояться и повторов - они будут столь же неожиданны! Каждый испытуемый может работать последовательно с одной - тремя сценками. Упражнение допускает полное обсуждение.

Смысл упражнения в том, что испытуемый должен по мимике и позам "зеркала" и по движениям и звукам позади себя отгадать, что там происходит. Информации слишком мало для рациональных гипотез, и в дело обязательно вступает проекция. Испытуемый проецирует некоторые события в зависимости от своих особенностей. Или, наоборот, демонстрирует полную невнимательность, отсутствие и креативности, и тревожности. Он не может читать по мимике, для него ничего не значат звуки и передвижения за его спиной. Возможен и случай, когда испытуемый начинает обвинять "зеркало", что оно малоинформативно, неумело, ничего не отражает. Упражнение при его удачном выполнении дает богатый материал для обсуждения сначала в малой группе участников, а затем и всей группы.

**"Что мы имели в виду и о ком?"**

Это упражнение проводится как при расположении группы в круг, так и за партами (столами). Тренер выбирает себе из группы помощника и договаривается с ним, что они поговорят друг с другом на языке мимики и жестов. Затем тренер выбирает в группе подгруппу подростков и начинает мимикой и жестами, в том числе и указательными, нечто говорить своему помощнику. Необходимо добиваться от помощника согласия или несогласия с высказываниями тренера. Если он чего - то не понимает, тренер невербально бурно реагирует на его непонимание. Главное, чтобы взглядами,

123

указательными жестами, невербальными высказываниями были задеты несколько подростков из выбранной тренером подгруппы (например, все сидящие за столом в конце комнаты). По истечении 2 - 4 минут разговора тренер спрашивает группу: "Что мы говорили, о ком мы говорили, что происходило с вами?".

В обсуждении сначала надо дать слово желающим, потом обязательно опросить тех, кто был в выбранной тренером подгруппе, а затем прояснить отношения и с помощником тренера: как он понимал высказывания тренера и что он поддерживал или отвергал.

На самом деле невербальные высказывания тренера должны быть максимально неопределенны как по содержанию, так и по своей отнесенности к конкретным подросткам. Высказывания составляют только материал, который, как надеется тренер, наполнится проективным содержанием участников тренинга. Если кто - то из подростков уверен, что речь шла о нем, надо выяснить, что о нем говорили, по его мнению, тренер и его помощник, были ли у них различия во взглядах и пр. Если кто - то уверен, что речь шла не о нем, надо выяснить, к кому он отнес высказывания тренера и как он их понял.

Существуют и другие проективные техники, пригодные для использования в тренинге личностного роста с подростками. Описание некоторых из них можно найти в литературе по психологии тренинга и по групповой психотерапии. Проективные техники используются во все дни тренинга личностного роста с подростками, от начала до завершения. В облегченной форме они уместны в первый - второй день, но самые серьезные варианты тренер вводит во второй половине тренинга. Не стоит включать в программу дня тренинга более двух проективных техник, к тому же при полном их развертывании они достаточно длительные.

124

### 3.10. Упражнения на быстрый отдых и расслабление

Внутри дня тренинга бывают ситуации, когда тренеру необходимо оформить переход от одной логики ведения тренинга к другой или от одного упражнения к другому. Бывают ситуации другого типа: когда группа психологически "устала", ей надо дать возможность расслабиться, отдохнуть, отвлечься от последней серии упражнений, успокоиться. Наконец, бывает так, что сам тренер нуждается в психологической паузе, отдыхе. Он должен собраться с мыслями, пока группа "занята" какой-то полезной работой, не требующей его постоянного контроля.

Одним из приемов, помогающих справиться с подобными ситуациями, является включение в тренинг упражнений на

124

расслабление и быстрый отдых. В основе этого типа упражнений лежат техники расслабления из аутотренинга. В тренинге личностного роста с подростками эти техники занимают небольшое место, но все же они должны быть в арсенале тренера.

Приведем два - три примера упражнений на расслабление и быстрый отдых из практики тренингов.

#### **"Две минуты отдыха"**

Инструкция: *"Сядьте удобнее на своих стульях, положите руки на колени, прислонитесь спиной к спинке стула. Закройте глаза. Перенеситесь мысленно туда, где вам будет хорошо. Возможно, это привычное для вас место, где вы любите бывать и отдыхать. Возможно, это место вашей мечты. Побудьте там... Делайте то, что вам привычно там делать. Или ничего не делайте, как хотите. Побудьте там, где вам хорошо, две - три минуты"*.

Дав инструкцию, тренер и сам может присоединиться к тем, кто отдыхает. Он может в эти две - три минуты наблюдать за отдыхающей группой, советоваться с супервизором, просто обдумывать последующую логику дня тренинга.

Дать группе две - три минуты для отдыха или больше решает "здесь и теперь" сам тренер.

#### **"Земляничная поляна"**

Инструкция: *"Сядьте удобно на стуле, закройте глаза. Представьте, что вы мысленно перенеслись на земляничную поляну. Представьте эту земляничную поляну так, как если бы она была перед вами. Земляника созрела, она вокруг, она везде. Побудьте на этой земляничной поляне. Попробуйте земляники. Делайте на поляне то, что вы хотите делать. Или ничего не делайте, просто побудьте там"*.

#### **"Расслабление"**

Инструкция: *"Сядьте удобнее на стульях, расслабьте мышцы, положите удобно руки, закройте глаза. Старайтесь ни о чем не думать. Отдохните на стуле... Вам удобно... Глаза закрыты... Расслабьтесь..."*

Тренер в упражнениях этого типа может варьировать свое участие от полного контроля за их выполнением группой до полного "растворения" в группе, т.е. отдыха вместе с группой, когда он дает инструкцию и сам ее выполняет вместе с подростками.

Одной из форм контроля будет дооснащение упражнений на отдых и расслабление. В инструкцию добавляются слова: *"Я подойду к некоторым из вас, положу руку на плечо, о чем-то спрошу. Отвечайте с закрытыми глазами так, чтобы было слышно всей группе"*. В ходе выполнения упражнения тренер идет по кругу и

125

спрашивает некоторых из подростков примерно следующее: *"Где ты? Это место знакомо тебе? Что ты делаешь? Ты один? Кто рядом с тобой? Тебе хорошо? Побудь там еще..."*

Упражнение может длиться 3 - 5 минут. Выходит группа из упражнения сама или по команде тренера, типа *"Возвращайтесь оттуда, где вы только что отдыхали... возвращайтесь медленно... прощайтесь с теми, кто там был с вами... Открывайте глаза... Потянитесь, выпрямитесь,*

*посмотрите друг на друга... Мы продолжаем тренинг".*

Вряд ли в течение дня тренинга необходимо повторно давать эти упражнения. В некоторые дни тренинга вообще нет нужды в них. Упражнения на быстрый отдых могут ритуализироваться, занять определенное место - ближе к концу дня - в каждом дне тренинга. Возможно использовать и более стандартизированные формулы для аутотренинга, для введения в расслабленное состояние приемлемым будет даже использование специально записанных на магнитофон речевых формул и медитативной музыки.

Здесь можно использовать и так называемые медитативные сказки, которые ориентированы на развитие различных видов чувствительности: зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой, тактильной и кинестатической.

Принцип построения текста сказки прост: "Мы переносимся с вами в удивительную сказочную страну, в самое ее сердце - на волшебную поляну.

Мы лежим на волшебной поляне и видим над собой высокое чистое голубое небо (зрительный образ)... Слышим, как поют птицы и переговариваются деревья, журчит ручей (слуховой образ)... Чувствуем рядом аромат спелой земляники и свежесдобитого хлеба - его только что испекла Добрая Волшебница, живущая неподалеку (обонятельный образ)... А если мы протянем руку, то сорвем и положим в рот (кинестетический образ) крупную ароматную ягоду и ощутим сладость спелой земляники (вкусовой образ)... И шелковая молодая трава нежно щекочет наши руки, ноги, лицо (тактильный образ)..."

### 3.11. Испытания в узком смысле слова в тренинге

Понятие "испытание" является метафорой для всего тренинга личностного роста с подростками. Всякое упражнение в тренинге я предпочитаю называть психологическим испытанием. И самим подросткам я говорю, что они приглашаются пройти множество психологических испытаний, проб, а не для "игры" или выполнения "упражнений". Но среди проб - упражнений есть и испытания в узком смысле слова. Это чаще всего испытания, связанные

126

с физическими, телесными возможностями подростков - добровольцев. Остановимся на них подробнее.

Во-первых, я исхожу из того, что такие упражнения должны быть совершенно разными по трудности. Может быть, и есть объективная шкала трудности физических упражнений, но весь 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 составляют дополнительную трудность по сравнению с юношами. Таким образом, у тренера в распоряжении должен быть целый набор 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, наш опыт говорит, что упражнения - испытания в узком смысле слова являются хорошим материалом для создания условий "событийности" в группе. "Событие" и связанный с ним поступок ("микроступок") являются единичкой тренинга личностного роста с подростками. Поступок в тренинге возможен практически в любых типах упражнений, на любом материале, но материал испытаний в узком смысле слова просто предназначен для "поступков".

В-третьих, необходимо понимать, что упражнения этого типа часто одновременно относятся к другим типам 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-четвертых, хотя упражнения - испытания - это всегда значительная физическая нагрузка на 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 рефлексию (что со мной происходило, что я чувствовал), и обратную связь с группой (что произошло, что я видел, что я чувствовал, кому я сопереживал).

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

127

Наиболее часто используются в тренинге следующие упражнения - испытания (расположим их по градиенту усложнения, впрочем, весьма субъективному):

"Падение в руки партнера";

"Поднять стоящего на стуле";

"Падение со стола (с подоконника)";

"Прыжок с закрытыми глазами";

"Перенести девушку через горный поток";

"Три прыжка с закрытыми глазами".

**"Падение в руки партнера"**

Это упражнение на диагностику и формирование доверия пришло в тренинг из

детско-подростковой субкультуры.

Материал упражнения: доброволец стоит спиной к тренеру с закрытыми или открытыми глазами, руки по швам или ладонями на талии (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, 30, 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 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 в первый раз не закрывал глаза, можно предложить ему упасть с закрытыми глазами;

если он знал, кто его ловит, можно предложить ему упасть в руки участнику тренинга, которого только еще выберет тренер и которого не будет заранее знать доброволец;

если добровольца ловил крепкий юноша, рискнет ли он упасть в руки двух не очень крепких девушек (причем 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 вариант: некий участник тренинга обращается к группе, чтобы "его

128

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 многие, это упражнение можно перевести в форму группового парного упражнения. Группа по определенному принципу делится на пары (случайные, или юноши выбирают девушек, или девушки выбирают юношей 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. Руководитель предлагает подросткам испытать друг друга в парах. Необходимо предупредить 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 группового упражнения и может побудить одну - две пары повторить это испытание потом 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 как 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 должен исходить из 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 более приемлемой ситуацию делает даже то, что тренер предлагает всем остальным подросткам, кроме работающей пары,

отвернуться или закрыть глаза. Можно отсрочить испытание данного участника, сказав, что можно попробовать и после тренинга, после чая 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

129

особо надежного партнера, чтобы они все же выполнили это упражнение еще раз без помарок.

### **"Поднять стоящего на стуле"**

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

Описание упражнения: добровольцу предлагается встать ногами на стул (предварительно стул проверяется руководителем тренинга на прочность и удобность), закрыть глаза и подготовиться к чему-то необычному. После этого четверо минимально обученных, как это делать, юношей подходят бесшумно к стулу и плавно за четыре угла поднимают стул на высоту до 1 метра. Подержав испытуемого наверху примерно 1 минуту, 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 глазами" и "со страховкой - без страховки". Первое понятно. Что касается второго, то страховка состоит в том, 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 поднятого стула. Эта страховка тем более необходима, что 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 рук вверх! В этом случае штатный страхующий, дающий руку, в лучшем случае касается каблука испытуемого и ничем ему помочь не может.

Упражнение "поднять на стуле" довольно острое и опасное, поэтому руководителю тренинга надо правильно выбрать 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, побуждается внимательно посмотреть на каждого участника тренинга в кругу и выбрать того, "у кого он в

130

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 и сам тренер. Именно в этом упражнении довольно часто выявляются неожиданные испытуемые, например, из-за круга или более старшего возраста, но поднимать их по их просьбе должны именно имеющие этот опыт подростки. Наконец, для чистоты испытания возможно даже отправить двух - трех испытуемых - добровольцев за дверь, чтобы они не видели успеха или неудачи предыдущих, да и вообще не знали заранее о характере испытания. Впрочем, это упражнение остается испытанием и для тех, кто их неоднократно видел, но не решался участвовать.

Для подростков (юношей и девушек), особенно хорошо выполняющих это испытание, можно разнообразить его, предлагая "протанцевать твист", когда они еще стоят наверху, или "развязать и завязать шнурок" (что потребует особой координации движений наверху) или что-то подобное. Легче



всего устроить успешному испытуемому "легкий шторм", слегка покачивая стул, на котором он стоит. "Шторм", разумеется, не должен быть чрезмерным.

Можно, если не очень устали, четверым поднимающим, взять нечто 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 юноша. Вот тогда и родился вариант: девушка должна встать на стул вместе с юношей, они должны мягко (гибко) обняться, и их поднимут вдвоем. Для четырех крепких юношей - поднимающих это обычно не составляет особых трудностей. Конечно, в этой пробе совершенно необходима страховка, которую группа часто обеспечивает без дополнительных напоминаний. Что удивительно, после парного испытания в проведенных тренингах ни разу не было отказа испытать себя. (Запомнились отказы только девушек и взрослых мужчин и женщин. Отказов юношей не было или они не помнятся.) Парное

131

испытание после этого стало техникой промежуточной работы с недостаточно мотивированными на это упражнение подростками. Представляется интересным обсудить разницу в ощущениях тех, кто испытал себя и по одному, и в паре.

Самый трудный момент данного 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 поднятыми. Они настолько хорошо чувствуют свое тело, что им интересней показать группе, как мастерски они могут упасть, не причинив себе никакого вреда. Несомненно, эту ситуацию придется обсуждать в группе, так как она переживается не только ответственным за технику безопасности в группе тренером, но и многими участниками тренинга, которые не всегда видят в этом демонстративность. Второй причиной падения может быть безжалостность подростков - поднимающих. Они слишком быстро, или слишком неровно, или слишком высоко подняли испытуемого, и тот не успел справиться с волнением, "сдался" и стал падать. Именно для этого всегда полезно ставить страхующих.

Наконец, возможны падения из-за необычного поведения самого добровольца. Приведем поучительный пример.

В одном из тренингов, которые автор вел в Екатеринбурге, вокруг большой группы подростков сидели студенты и психологи. В один из дней тренинга на упражнениях на новый сенсорный опыт в круг под села немолодая грузная женщина - психолог и попросила и ей дать возможность поучаствовать в упражнении "Поднять сидящего на стуле и покрутить". В этом случае у сидящего с закрытыми глазами добровольца обостряются вестибулярные ощущения, самоотчет о которых и является "новым сенсорным опытом". Для двух подростков не составило труда "поднять и покрутить на стуле" эту женщину. Для полноты ощущений она еще и голову откинула во время упражнения.

Во второй половине этого же дня группа перешла к упражнениям - испытаниям "Поднять человека на стуле". И здесь эта женщина - психолог в какой-то момент решила снова испытать себя и попросила штатных "подростков - поднимал" ее поднять. Они согласились, подняли женщину, которая стояла на стуле с закрытыми глазами. Но, уже будучи наверху, женщина неожиданно - сработала память тела? - откинула голову, как она это сделала, сидя до этого на стуле в другом упражнении. Ее тут же повело - она потеряла устойчивость. Женщина стала падать назад, через спинку стула, на котором она стояла. Спасли положение только страхующие, которые тут же подхватили ее и дали

время поднимающим опустить стул. Здесь только хорошая организация техники безопасности спасла группу от серьезного эксцесса.

В отличие от упражнения "Падать в руки партнеру" упражнение "Поднять на стуле" мало распространено в подростковой субкультуре. Поэтому высока вероятность того, что подростки, 132

прошедшие его в тренинге, на следующий же день устроят подобные испытания своим друзьям в школе, во дворе, на вечеринке. По крайней мере, это часто было 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 всегда помнить о технике безопасности.

#### **"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. Опишем его так, как мы его видим и используем.

Описание 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, и тогда шеренга из взявшихся плотно за руки подхватывающих стоит впритык к столу, расположив руки на уровне ботинок испытуемого;

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

Иногда считается, что в роли подхватывающих должны быть самые сильные юноши 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, 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. Эта процедура заключается в том, что вся группа разделяется на пары, берется крепко за руки, становится плечом к плечу в длинную шеренгу, и доброволец (или выбранный тренером первый испытуемый) не столько падает, сколько просто откидывается 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 вдоль себя до другого конца.

133

Интересно это сделать дважды - вперед головой и вперед ногами, т. е. от конца шеренги к началу. В роли испытуемых в этой технике можно дать побывать всем желающим, впрочем, в хорошо "разогретой" группе таким будет каждый! Это упражнение можно использовать и как промежуточное, тренировочное для тех участников тренинга, которые по каким-то причинам не готовы (не хотят, боятся, раздумывают) испытать себя в упражнении "Падение со стула".

Я не случайно начал описание этого упражнения с подробного разъяснения действий и поз подхватывающих: это все техника безопасности в этом непростом упражнении. С моей точки зрения, решимость испытать себя в падении со стула или подоконника во многом будет связана для некоторых подростков с готовностью и умением группы подхватить их. Здесь не только один испытывает себя, здесь вся группа готовит себя к испытанию одного.

Добавлю, 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, падает ли он 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 приемлемого результата. При этом 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 испытаний или даже после всех, или вообще специально не устраивать его.

Сложные ситуации в этом испытании возникают по вине демонстративных или даже истероидных подростков (юношей и девушек). В нашей практике был 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 подхватывающих, которые зазевались, и еще не разомкнули руки. Они смогли смягчить падение

134

девушки. Группа и тренер испытали шок, который потребовал нескольких минут обсуждения и обратной связи.

#### **"Прыжок с закрытыми глазами"**

Это испытание более вычурно, искусственно по сравнению с предыдущими, но, может быть, как раз поэтому и более сложно.

Описание упражнения: тренер ставит в центр тренингового круга два крепких стула. Он предлагает добровольцу встать на один из них, лицом к другому. Далее доброволец должен "поставить личный рекорд в прыжках со стула на стул, но с закрытыми глазами". Тренер плавно меняет расстояние между стульями, предлагая добровольцу остановить другой стул там, куда доброволец еще рискует прыгнуть. На самом деле тренер каждый раз, после того как доброволец говорит: "Хватит!", находит причины и слова, чтобы еще чуть - чуть отодвинуть стул. Наступит момент, когда расстояние согласовано, тренер выставляет страхующих по траектории прыжка и около второго стула (стул придется держать, иначе он выскользнет из - под приземляющегося добровольца), и доброволец прыгает. Дальнейшая работа тренера заключается в том, чтобы побудить добровольца улучшить свои результаты в дальности прыжка, сделать новые пробы. Когда на большее не соглашается этот доброволец, можно предложить улучшить его результаты другим участникам тренинга. Впрочем, для других добровольцев всю процедуру можно повторить и сначала, с небольших расстояний. Более того, может быть стоит дать попробовать попрыгать со стула на стул с закрытыми глазами и самым непрыгучим членам группы, без всякой связи с рекордами, просто чтобы испытать особые чувства тревоги и надежды. В этих пробах могут участвовать как юноши, так и девушки.

Тренеру необходимо всегда заботиться о страховке. Испытуемый должен быть уверен, что он работает только над своей нерешительностью, а не с расслабленностью и безответственностью добровольных помощников тренера. Только последнее может привести к эксцессам типа падения, ушибов, ударов. В то же время тренер должен быть, как и в предыдущем испытании, внимателен по отношению к демонстративным подросткам.

#### **"Перенести девушку через "горный поток""**

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

Описание упражнения: прочный стол или два стола встык посередине тренинговой комнаты. С

торцов к столу подставляются стулья. Получается что-то вроде мостика. Так эта ситуация и объясняется: это как бы мостик через бурный горный поток. Тренер предлагает выйти добровольцу, который сможет

135

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 явно 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 о бок. Если стол не очень широкий, это уже более серьезное задание. Можно допускать на стол сразу двух добровольцев с разных сторон. Разойтись на столе с закрытыми глазами - это еще одна модификация тренировочного этапа данного упражнения.

В любом случае тренировочный этап позволяет многим из группы "на своей шкуре" почувствовать сложность этого упражнения, что обеспечивает ответственное отношение группы к страховке идущего в усложненных вариантах испытания. Тренер расставляет 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 причин для введения этого, но можно и не искать эти причины, а опереться просто на естественное "джентльменство" юношей. Девушку обычно выбирает доброволец. Сама же она 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, юноше предстоит с девушкой на руках и с закрытыми глазами взойти на стул, затем на стол, пройти по столу (или двум, стоящим встык), нащупать спуск, спуститься на стул и потом на пол.

Это упражнение часто вызывает большой ажиотаж в группе. Несколько наиболее сильных подростков пытаются "перекупить" право участвовать в этом испытании, если они уже прошли легкие формы испытания. "Торговля" здесь уместна. Может быть, даже сначала должны быть получены успешные прогоны этого испытания. После каждого прогона необходимо дать возможность выговориться юноше и девушке, что они чувствовали во время перехода. Если надо, стоит подсказать девушке, чтобы она поблагодарила юношу, который "перенес ее на другую сторону потока". Вообще это очень волнующее упражнение для пары.

Тренер должен позаботиться о том, чтобы подготовить следующего добровольца. Если не было разминки в виде упрощенных вариантов упражнения, их можно дать в парных пробах. Если не хватает этой тренировки и мотивирующих слов тренера, можно

136

попросить одну из девушек помочь решиться юноше на испытание в паре - девичье обаяние и кокетство могут сделать то, что не сделает тренер! Можно вообще организовать 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 - юноша и девушка - испытывают себя. Для юноши это упражнение тяжелее физически (и порой тренер слышит от юношей слова, сказанные на ушко или шепотом типа: "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 нерешительной девушке, чтобы она приняла приглашение очередного добровольца на это парное испытание. В конце концов, можно пойти на компромисс и разрешить девушке быть с открытыми глазами.

Родилось же столь изощренное испытание из доподростковых спортивно-тренировочных

упражнений. Там использовался тот же прием воображаемого "горного потока", рисовались две линии мелом на полу, что символизировало берега, и двум юношам предлагалось как можно быстрее перенести на другую сторону "реки" свою команду, например, из трех или пяти человек (девушек или даже девушек и юношей). Были те, кто догадывался изловчиться переносить сразу по две девушки (это возможно при определенной сноровке и силе). Потом это упражнение переключалось на стулья, которые символизировали узкий мостик (один ряд стульев) или два узких мостика (два ряда). Если мостика было два, то целью был быстрый перенос "груза", если мостик был один, упражнение превращалось в креативную задачу: разойтись на стульях, которые к тому же стоят не встык, а на расстоянии шага друг от друга. Это сложно сделать не только с девушкой на руках или на спине и с закрытыми или открытыми глазами у обоих, но и просто без девушек на руках. Здесь вступает в дело принцип взаимопомощи. А его еще надо открыть в себе после чисто соревновательных предыдущих проб.

Оказалось, что соревноваться с партнером в этих испытаниях не обязательно очно. Само путешествие по расставленным на расстоянии шага друг от друга стульям с девушкой на руках и с закрытыми глазами у обоих было достаточно побудительным. Но на смену стульям очень быстро пришли столы (узкие столы, длинные или составные столы), потом в одной из групп тренинга между двумя столами сделали "пропасть". Уровней усложнения это испытание имеет много. И все они родились в самом тренинге, что, с нашей точки зрения, символизирует как раз потрясающую экологическую валидность этого испытания для подростковой группы.

137

Здесь есть опасность, есть взаимопомощь как естественное проявление группы, есть волнующий телесный контакт юноши и девушки, выбравших друг друга для этого испытания, есть стремление повторить или даже улучшить достижения друга (мотивация достижений), и многое другое.

Может быть, это 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. Приведем два примера таких микропоступков (микрособытий).

Подростковый тренинг велся в небольшом сибирском городке. Вокруг группы старшекласников из 16 - 19 человек сидела еще более значительная группа студентов - психологов. В один из дней тренинговая группа подошла к упражнениям на испытание. Надо сказать, что в группе подростков было больше девушек, чем юношей, а среди юношей трое выделялись крепким телосложением, чего не хватало остальным юношам группы. Когда группа перешла к упражнению "Перенести девушку на руках через стол", для трех крепких юношей это не составило труда - они давали прекрасные образцы выполнения этого упражнения, но для них оно не стало испытанием.

Пока упражнение выполнял третий, я подсел к одному из менее внушительных юношей группы и приватно сказал ему: "Ты следующий! Готовься!". Паренек так же вполголоса решительно ответил: "Нет!".

Обсудив последний прогон этого упражнения, я уже громко перед всей группой предложил попробовать свои силы выбранному мною юноше. Тот уже громко и на всю группу опять сказал: "Нет!".

Вообще говоря, каждый участник тренинга свободен - участвовать в упражнениях или не участвовать, и об этом я предупреждаю группу с самого начала. Но свобода каждого ограничена свободой тренера упрощать, уговаривать, мотивировать, организовывать группу на упрощение несогласующегося подростка. Здесь я 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!".

Работая с помощью группы с юношей, я все время менял дистанцию между ним и собой. В какой - то момент я оказался рядом с ним. Присев сбоку от него, я продолжал искать новые доводы в пользу того, что ему стоит испытать себя в этом упражнении. Неожиданно в поле моего зрения (как у Келеровских обезьян!) одновременно оказались отнекивающийся юноша и милостивая стройная студентка, которая из-за нехватки стульев в комнате сидела на парте и весело покачивала ножками с

голыми коленками.

Ситуация вдруг переосмыслилась: я допустил, что юноша отнекивался не вообще и принципиально, а потому, что трое крепких юношей - они и здесь оказались парни не промах! - уже перенесли через стол трех самых легких девушек группы. Действительно, в тренинговой группе остались более тяжелые девушки. Я понял, что паренек не может выбрать тех же девушек - их уже переносили, - а других "посильных" для него он в группе не видит.

138

Мой взгляд еще раз упал на сидящую за кругом студентку - и - о чудо! - мы поняли друг друга. Она как бы угадала мою мысль, прыгнула с парт и предложила молодому человеку перенести ее! Юноша - 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 юноша справился с собой, своей тревогой и нерешительностью, и тем как бы включил себя в когорту "мужчин". Он, кстати, открыл дорогу другим, таким же как и он, не очень внушительным, паренькам группы, которые 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 в том, что в тот день после тренинга, за традиционным чаем, девочки группы льнули к нему и особенно рьяно кормили его пирожными.

Второй пример приведем из демонстрационного тренинга с группой студентов в зимней психологической школе МГСУ в январе 2000 г. Группа была составлена из студентов начальных курсов, т. е. близких по возрасту старшеклассникам. Группа была настолько большая, что все время приходилось менять состав тех, кто был в круге. Группа работала без стульев, стоя, а зрители вынуждены были расположиться вокруг, лежа на спортивных матах.

В какой-то момент тренинга мы перешли к упражнению "Перенести девушку с закрытыми глазами через стол", "поторговались" за право это сделать первым, сделали упражнение с тремя - четырьмя добровольцами. Некоторые из них получили весьма восторженную обратную связь от своих девушек, которых они несли на руках и от девушек группы. И вот тогда родилась модификация этого упражнения. Я спросил, кто еще из девушек хотел бы попробовать, что это такое, когда тебя несут с закрытыми глазами через "бурный поток".

Такая девушка тут же нашлась: красивая, но отнюдь не из легких, девушка, про которую можно было бы сказать "в теле", повторила ту формулу, которую предлагал добровольцу я: "Ну что, кто перенесет меня?". Может быть, она имела в виду своего парня, может быть, это было просто желание испытать себя, ведь девушки также закрывают глаза в этом упражнении, и для них это упражнение не меньшее испытанием, чем для юношей, - но юноши группы замешкались. Возникла неловкость.

Выручил молодой человек, который, казалось, спал на спортивных матах в самом дальнем конце комнаты. Я как тренер всегда держу в поле зрения и зрителей и множеством приемов "подтягиваю" их эмоционально к происходящему в группе. Но контролировать дальние концы комнаты я просто не мог и никак не ожидал, что и там найдутся студенты, включенные в канву тренинга. Когда юноша встал там, вдалеке, и в тишине (пауза затягивалась) сказал: "Я перенесу", - раздались естественные аплодисменты. Группа как бы облегченно выдохнула и помогла ему выполнить упражнение на "отлично".

139

### **"Три прыжка"**

Это упражнение кочует из одного тренинга в другой. Я подсмотрел его в Тюмени на сборах практических психологов и использую его в подростковом тренинге в качестве одного из самых трудных испытаний.

Описание упражнения: посередине комнаты для тренинга ставят крепкий стол, рядом с ним

стул, и на стол также ставят стул. Тренер должен проверить крепость всей мебели и правильное ее расположение. Затем можно показать эти три прыжка (я это делаю с открытыми глазами, чтобы не усложнять упражнение для группы), давая параллельно инструкцию: "Кто из вас попробует с закрытыми глазами, в три прыжка по-заячьи, оказаться на вершине этой пирамиды?". Я подхожу к нижнему стулу, прыгаю на него, поворачиваюсь на 90 градусов, перепрыгиваю на стол, к которому стул приставлен вплотную, снова поворачиваюсь на 90 градусов, оказываюсь перед вторым стулом, стоящим на столе, и третьим прыжком оказываюсь на нем.

Это одно из самых волнующих упражнений! Достаточно посмотреть на ориентировочную активность тех, кто вызовется его выполнить: они множество раз трогают мебель руками, удивляются в надежном взаимном расположении стульев и стола, примериваются к прыжкам и пр. Ладони у большинства добровольцев после испытания мокрые, самоотчеты восторженные, а добровольцев бывает, как правило, много. Причем не возбраняется устраивать что-то вроде соревнования юношей и девушек, чтобы побудить и последних также участвовать в этом испытании.

Однажды в подростковом тренинге в этом упражнении добровольцем оказалась женщина - психолог из зрителей. Ребята согласились ее испытать, и впервые в моей практике соорудили "пирамиду" из нескольких приставленных друг к другу столов: юношам группы необходимо было пространство, чтобы страховать женщину - добровольца, стоя с ней рядом, когда она прыгала со стола на последний стул. Это было "по-мужски", но трогательно. После того как женщина справилась с испытанием, у юношей тут же родилась идея сделать четвертый и пятый этажи пирамиды, поставив стол на два других стола и введя еще один промежуточный стул. Траектория такого испытания выглядела бы так: пол - стул - стол - стул на этом столе, второй стол, стоящий на двух других - стул на нем. Это было бы уже упражнение "Пять прыжков". Юношам надо было как-то ответить, ведь с этим испытанием справилась даже немолодая женщина. Однако наблюдения за организацией страховки в более простом варианте упражнения заставили меня отказаться от реализации этой идеи: слишком трудно организовать надежную страховку добровольцам там, наверху. Идея еще ждет своей реализации. Поистине, это будет испытание группой одного добровольца, так как страховать придется или несколькими, перемещаясь вслед за прыгающим, или всей группе сразу, расположившись во всех опасных точках траектории прыжков.

140

Конечно, описанные шесть упражнений не исчерпывают этот тип упражнений. Например, время от времени я использую упражнения "Встать на руки" или "Перенести с закрытыми глазами девушку через завал из стульев". Они ненамного отличаются от уже описанных.

Каковы же рекомендации по включению этих упражнений в канву тренинга?

Эти упражнения уместны не ранее середины тренинга, т. е. на 4 - 6 - м занятии, не раньше.

Не стоит предлагать сразу все упражнения, уместней распределить их на несколько тренинговых дней.

Внутри сессии тренинга эти упражнения должны быть подготовлены разминками и даваться ближе к концу дня.

Особое внимание в этих упражнениях надо уделять технике безопасности и организации страховки.

Необходимо помнить, что испытания - это полные упражнения, которые предусматривают не только само испытание, но и его обсуждение, рефлексии и обратную связь.

Тренер не должен забывать, что он тоже участник тренинга - вой группы. Ему надо найти адекватные испытания и для себя. Пусть он их выполнял "там и тогда", необходимо вовремя пройти их "здесь и теперь". Иначе тренер рискует, что группа потребует участия тренера в испытаниях в момент, когда он окажется не готов к этому.

141



### 3.12. Упражнения на обратную связь

Общепризнано, что обратная связь играет важную роль в тренинге. Большую роль играет только прямая связь, т.е. создание ориентировочной основы для действий участников тренинга в желаемом тренере направлении. Вообще необходимо помнить, что понятие "обратная связь" пришло в психологию тренинга из психологии общения. Но оно используется и в психологии формирования (а во многом тренинг - формирование), где обратной связи придается совершенно особенное, важное, но не центральное, а скорее вспомогательное значение, а именно как средство контроля и самоконтроля за выполнением действий на каждом этапе его формирования.

Тренинг личностного роста - это не эксперимент по формированию личности. В то же время отдельные понятия теории формирования точно описывают некоторые процедуры тренинга. К ним можно отнести и понятие обратной связи.

Таким образом, необходимо помнить, что обратная связь всегда присутствует, когда мы формируем в тренинге некоторые новые способы деятельности, а также, когда мы внутри тренинга с

141

ее помощью стараемся увеличить продуктивность общения и оказываем межличностное влияние.

И все же можно выделить упражнения, которые обособляются в тип, наиболее приспособленный для сгущения обратной связи. Мы и назвали его типом упражнений на обратную связь. Хотя обратная связь активно применяется и за пределами этого типа, иногда мы используем именно упражнения этого типа для реализации обратной связи внутри тренинга.

#### **"Покажи пальцем"**

Это упражнение я особенно охотно провожу в конце каждого дня тренинга, чтобы подвести его некоторый итог. Но оно может проводиться и в течение дня тренинга.

Участники садятся в кружок. Тренер просит каждого поднять вверх любую руку с вытянутым пальцем. Затем он предлагает показывать пальцем на того, кто с точки зрения каждого обладает определенным, названным ранее, свойством. Вот что обычно называет тренер, если это упражнение проводится именно в конце дня: *"Покажите самого лохматого из нас. Самого веселого. Самого худого. Самого сонного. Самого активного сегодня. Самого одетого. Самого раздетого. Того, кто сегодня вас в каком - то из упражнений удивил. Того, кто сегодня, с вашей точки зрения, работал меньше всего. Того, кто сегодня однажды помог вам. Того, с кем вы сегодня хотели, но не познакомились. Того, кто сегодня особенно много шутил и веселил публику. А кто сегодня был звездой группы, кто особенно ярко высветился сам и помог другим?"*

Причем каждый раз тренер делает паузу, чтобы желающие могли обозреть группу с вытянутыми руками и пальцами. Потом он говорит: "Руку вверх" - и только потом называет следующее свойство.

Между прочим, если это упражнение проводится в течение дня тренинга, то с его помощью можно красиво разбить группу на новые неслучайные пары. В определенный момент тренер говорит: *"Покажите на того, с кем бы вы хотели поработать в новом парном упражнении"* - и просит задержать руки. Тренер быстро обходит группу и отмечает, есть ли взаимные выборы. Это и будут новые пары. Сделавшие взаимный выбор выходят из группы. Инструкция повторяется. Снова взаимно выбравшие выходят из круга и т.д. Группа в результате разделяется на пары, образованные за счет взаимного невербального выбора.

#### **"Линеечка"**

Это упражнение из типа упражнений на личностную внимательность. Оно слегка модифицируется для индивидуально направленной работы.

Доброволец выбирает из группы пять человек. Лучше, если это будут либо юноши, либо девушки. Тренер предлагает добровольцу

142

построить их в линеечку, с одного края которой будет самый-самый, например, умный из пяти



выбранных, а с другой, наименее умный, с его точки зрения, из пяти.

Вместо ума можно взять любое другое человеческое свойство: хитрость, красоту, общительность, количество ухажеров, сексуальность, стыдливость, совесть и пр. Собственно говоря, такие "линеечки" и выстраивают следующие добровольцы. Тренер начинает работать с "линеечкой": а куда бы себя по этому качеству в этой "линеечке" поставил тот, кто поставлен первым? А как себя видит последний, на каком месте? Пусть себя этой "линеечкой" померяет сам доброволец. Пусть доброволец найдет место для тренера в этой "линеечке", измеряющей определенное человеческое свойство. Наконец, тренер может попросить очередного добровольца померить некоторой нужной тренеру "линеечкой" нужного тренеру героя. Например, доброволец выбрал пять человек, и тренер попросил поставить их по такому признаку: "Кто больше всего мешает тренеру?" или "Кто больше всего спит на тренинге?". Но потом тренер неожиданно просит расставленной "линеечкой" померить конкретного человека или группу подростков.

Необходимо помнить, что упражнение "Линеечка" можно выполнять и как упражнение - загадку, когда только расставляющий пятерку подростков знает, по какому свойству они расставляются, а группа должна еще отгадать это человеческое, личностное или поведенческое качество, зная только, что на одном полюсе "линейки" его много, а на другом - мало. Кроме того, важно и дооснащение этого упражнения: тот, кто выстраивает "линейку", потом должен каждому в "линеечке" сказать, каков тот по данному качеству. Представляете, какая трудная задача стоит перед подростком, если речь идет, например, о красоте, или совестливости, или, не дай Бог, сексуальности, трудная именно с точки зрения языковых форм выражения того, что невербально он уже сказал!

### **"Горячий" стул**

Это очень известное упражнение заключается в том, что некий подросток садится на стул в центре тренингового круга, и каждый участник тренинга по очереди говорит, какую ассоциацию тот вызывает, или говорит ему то, что считает нужным и возможным. Я часто использую "горячий" стул, если кто - то из подростков особенно мешает мне во время тренинга. Для тренера не составляет труда представить это (то, что выбирается именно этот подросток) как случайность, если это надо.

Сам тренер с помощью этой методики также может получить в нужный момент тренинга информацию, как группа относится к его работе.

143

Я часто использую невербальные ассоциации, когда надо не высказаться, а невербально и обязательно контактно отнестись к тому, кто сидит на стуле.

### **"Лучи солнца"**

Это одна из техник невербальной обратной связи конкретному участнику тренинга. Участник стоит с закрытыми глазами в центре круга, вся группа (до 18 человек) - вокруг него по большой окружности. Группа получает инструкцию: *"Сейчас каждый из вас очень медленно и бесшумно подойдет к тому, кто стоит в центре. Остановитесь там, на таком расстоянии от центра, которое соответствует вашему отношению к подростку в центре. Конечно, можно смотреть по сторонам и учитывать, как к нему относятся другие"*. На упражнение дается минута - полторы. Группа замирает, чтобы запечатлеть взаимное расположение в пространстве. Затем по команде тренера все медленно и бесшумно возвращаются на первоначальные позиции.

Стоящий в центре открывает глаза. Тренер предлагает ему отгадать, кто как к нему относится, если мерой отношения будет расстояние от него до человека. Стоящий в центре просит каждого медленно приближаться и останавливает его там, где считает нужным. Группа опять замирает на некоторое время, чтобы постоять так, как ее расставил стоящий в центре. Затем тренер просит стоящего в центре последовательно посмотреть в глаза каждому, а того, на кого он смотрит, тут же занять позицию, которая соответствует его (этого подростка) собственному отношению к тому, кто в центре. Происходит "таинство": прямо под взглядами стоящего в центре группа преобразуется, расстанавливается по - другому. Необходимо дать выговориться стоящему в центре: что его больше всего поразило? Чего он никак не ожидал?

В этом упражнении необходимо помнить, что большому числу подростков будет трудно разместиться одновременно вблизи от центра. Поэтому надо или делать большой круг, или ограничивать количество "лучей солнца", т.е. участвующих в невербальном предъявлении своего отношения подростков.

Есть и другие упражнения, которые можно использовать для организации обратной связи, например: "Ворвись - вырвись из круга", когда группа или впустил, или не впустил тебя в круг в зависимости от того, как она относится в целом к тебе; "Ручеек", когда тренер просит считать, сколько раз вас выберут в пару, и др.

Вот какие процедуры сбора обратной связи по каждому дню тренинга предлагает психолог из Набережных Челнов Алексей Новак<sup>1</sup>. Их вполне можно использовать в тренинге с подростками.

144

Информацию о состоянии группы и участников тренер получает постоянно, в любой момент тренинга во время проведения игр, упражнений, их обсуждения и т.д. Нам бы хотелось подробнее остановиться на процедурах, завершающих день тренинга. Так как информация, полученная именно там, часто становится основой для планирования следующего дня и позволяет ответить на множество практических вопросов:

На чем сделать особый акцент? Кого из участников поставить на главную роль, а кого "побережь"? Стоит ли ускорить или притормозить темп тренинга? И т.п.

Мы рассмотрим различные варианты завершающих процедур, кратко остановившись на достоинствах и недостатках каждой из них.

В любом случае, какой бы из способов мы ни избрали, уместно будет вначале "прокрутить" перед членами группы прошедший день. Это еще одна возможность для тренера расставить некоторые акценты. Напомнить день может тренер: *"Сядьте как вам удобно. Если нужно, закройте глаза. Давайте вспомним сегодняшний день..."*. То же самое могут сделать сами участники. Например: *"Сядьте так, чтобы вам было удобно. Закройте глаза и вспомните все, что вы делали сегодня в группе, в обратном порядке, начиная с того момента, как я закончу говорить. Постарайтесь вспомнить как можно подробнее все, что происходило с вами в течение всего дня, ничего не объясняя и не интерпретируя"*.

*"Свободный отчет членов группы"*

"Расскажите о том, что показалось вам самым важным (интересным, полезным и т. п.) за сегодняшний день. Свой рассказ закончите описанием своего состояния (как вы себя чувствуете) "здесь и сейчас".

Процедура хорошо вписывается в личностно-ориентированный тренинг. Неструктурированность задания оставляет свободу выбора любой темы. Последняя часть стимулирует членов группы на проговаривание чувств и состояний. Это работает на цель тренинга и снижает эмоциональную напряженность участников. Тренер может уточнить непонятные моменты и прояснить состояние тех членов группы, которые вызывают у него тревогу.

К недостаткам данной процедуры следует отнести ее продолжительность и непредсказуемость, особенно в последние дни тренинга, когда атмосфера психологической безопасности способствует откровенности участников.

*"Сжатый отчет"*

"Впечатление от сегодняшнего дня сожмите в одно - два слова (фразы) и назовите его (ее)".

Такое окончание логично для "инструментальных" тренингов, направленных на отработку умений и навыков. Процедура проходит очень быстро, занимая 1-2 минуты. Она позволяет уточнить общее состояние группы (как правило, 60-70 % высказываний имеют сходный смысл) и соотнести результат с намеченной целью. Кроме того, задание учит быть кратким, точным и выделять самое главное.

Та же краткость этого способа "оставляет за кадром" множество важных впечатлений, эмоциональные реакции часто остаются невысказанными, что требует от тренера повышенной

сензитивности к эмоциональным состояниям членов группы.

145

*"Образный отчет"*

"В течение пяти минут нарисуйте свои впечатления о сегодняшнем дне. Сделайте ваш рисунок в любой манере, главное, чтобы он отражал ваше видение, ваш образ сегодняшнего дня работы. Постарайтесь рисовать так, чтобы никто не видел, что вы рисуете. Завершенные рисунки отдайте мне. (Когда все рисунки будут у тренера, он раздает их участникам, стараясь, чтобы никому не попал его собственный рисунок.) А теперь, пожалуйста, подумайте, кто автор этого рисунка и подпишите его".

После того как участники справятся с заданием, тренер предлагает каждому назвать автора рисунка и пояснить, почему он пришел к такому решению.

*"Социометрическое анкетирование"*

В конце каждого дня все участники тренинга заполняют короткую анкету из 6 - 8 вопросов. Мы в своей практике пользовались следующим вариантом:

*Сегодняшний день на меня:*

*не произвел впечатления произвел очень большое впечатление*

SPECIAL\_IMAGE-img/B2247p146-1.jpg-REPLACE\_ME *Я чувствовал себя сегодня:*

*неловко, скованно свободно, раскованно* SPECIAL\_IMAGE-img/B2247p146-1.jpg-REPLACE\_ME

*Кто из участников группы, по вашему мнению, ближе всего находится к цели тренинга (2-3 человека)?*

*Кто из участников группы оказал сегодня самое большое влияние на ход работы группы (кроме тренера, один человек) ?*

*Поведение кого из участников группы сегодня вам больше всего мешало, отвлекало ?*

*С кем из участников группы вы хотели бы сыграть в ролевой игре в первую очередь (2-3 человека)?*

*С кем из участников группы вы не хотели бы играть в ролевой игре?*

*Я чувствую, что сегодня приблизился к цели тренинга:*

*совсем не приблизился значительно* SPECIAL\_IMAGE-img/B2247p146-1.jpg-REPLACE\_ME

Анкетирование занимает 2 - 3 минуты, и на руках у тренера остаются подписанные участниками листочки приблизительно следующего вида:

146

*Маша*

*5*

*5*

*Вася, Света, Николай*

*Петр*

*-*

*Петр, Катя, Сергей*

*-*

*4*

Анкета позволяет соотнести субъективные впечатления тренера с "объективными" впечатлениями участников и целесообразна в двух случаях. Во-первых, она полезна начинающему тренеру, которому иногда сложно сочетать включенность в группу с рефлексивной позицией. Во-вторых, в случае большой (14 человек) группы. Объем оперативной памяти тренера (он, к сожалению, конечен) может не хватать на всех членов группы, и тогда возникает опасность "выпадения" некоторых участников.

Ответы анкеты объединяются в сводную таблицу и по столбцам подсчитываются средние для группы оценки за прошедший день по вопросам № 1, 2, 8. Таблица позволяет отслеживать индивидуальное состояние каждого участника на протяжении всех дней тренинга. Средние значения ( $M_1$   $M_2$  и  $M_8$ ) показывают состояние и движение группы в целом.

<sup>1</sup> *Новак А.* Обратная связь о состоянии группы и участников социально - психологического тренинга в конце дня // Журнал практического психолога. - 1998. - № 2. - -

### 3.13. Психологический практикум внутри тренинга

Психологический практикум - это демонстрация психологических фактов и феноменов. Именно в этом смысле он используется внутри тренинга личностного роста. Тренер демонстрирует группе или добровольцам из группы те психологические факты и феномены, для показа которых не требуется специальной психологической аппаратуры и которые можно воспроизвести при работе группы в кругу или за партами (столами). Частично эти демонстрации взяты (после упрощения) из психологического практикума, составляющего значительный раздел подготовки студентов - психологов, частично - из различных источников, которые можно было бы объединить названием "популярная психология". При этом "популярная" не значит "ненаучная", а скорее ближе к "интересной" психологии. Еще одну часть этих упражнений я нашел в сборниках развлекательно-познавательных задач для детей и подростков. Сюда входят, например, задачи со спичками, задачи на инсайт (догадку) и др. Некоторые задания взяты из тренингов креативности для подростков.

Таким образом, психологический практикум в тренинге - это упрощенные варианты психологического практикума по темам

"ощущение", "восприятие", "внимание", "память", "воображение", "мышление", "креативность" и даже "социальная психология". От других типов упражнений в тренинге этот тип отличается следующим.

Пожалуй, только в упражнениях из психологического практикума тренер комментирует происходящее в психологических терминах, т. е. он не только демонстрирует психологические феномены, но и говорит о них на точном, по возможности полном (но понятном старшеклассникам) психологическом языке.

Психологические феномены демонстрируются на самих подростках. Здесь они выступают как испытуемые, т.е. нужны такие феномены и факты, которые можно наблюдать не только со стороны, но и изнутри, субъективно.

Это безаппаратурные процедуры. Самый сложный прибор, который я когда-либо использовал в тренинге с подростками для демонстрации психологических феноменов, - это фотовспышка (для демонстрации феноменов послеобразов и их динамики).

Эти процедуры должны проводиться в привычной для тренинговой группы обстановке - не в психологической лаборатории, а в тренинговой комнате или в той, где группа пьет чай и отдыхает после тренинга в кругу.

Эти процедуры должны быть высоковалидны, т.е. с высокой гарантией приводить к запланированным психологическим феноменам. Артефакты должны быть минимизированы.

Эти упражнения предполагают наличие у подростков познавательно-развлекательной мотивации для восприятия этих фактов и феноменов. Феномены, факты и процедуры их демонстрации должны быть не только просты, но и интересны подросткам.

Нет необходимости делать эту группу упражнений исчерпывающей по какому-нибудь параметру. Это упражнения, которые были интересны предыдущим группам. Я буду пробовать новые упражнения, но опорой всегда являются удавшиеся старые.

Эта группа упражнений не включает профессиональные (и даже популярные) психологические тесты. Некоторые авторы используют домашние задания с психологическими тестами в канве тренинга личностного роста (М. Д. Битянова, А. С. Прутченков).

Я согласен с такой возможностью, но и тогда психологические тесты не являются демонстрацией психологических фактов и феноменов, а направлены на передачу участникам тренинга психологической информации об их личностно-индивидуальных особенностях.

Какое место занимают упражнения психологического практикума внутри тренинга?

Во-первых, далеко не главное. Вполне можно провести тренинг без этих упражнений.

148

Во-вторых, сначала они бывают уместны за чайным столом, когда на второй - четвертой встрече группа, пьющая чай после тренинга, как бы "застревает" за чайным столом, пассивно или даже активно требуя продолжения, но еще не осмелев настолько, чтобы требовать его опять в форме работы в кругу. Вот здесь тренер и может предложить набор психологических упражнений прямо за столом. Они не предполагают обязательного всеобщего внимания, достаточно нескольких глаз. Только постепенно группа научается работать и за чайным столом, и вокруг него. Эти техники переходят в основную ткань тренинга, в работу в кругу.

В-третьих, они занимают середину тренинга, по крайней мере не самое начало, и исчерпывают себя к последней трети всего процесса тренинга.

Приведу несколько типовых упражнений из психологического практикума.

**Мышление**

Я использую по крайней мере три класса задач на мышление:

на визуальное мышление;

на "ага - реакцию", инсайт, догадку в первоначально неопределенной ситуации;

на логическое мышление с использованием своеобразного приема "пространственной логики".

**Задачи на визуальное мышление**

Здесь используется два основных подкласса задач: 1. Задачи со спичками на заданные преобразования. 2. Задачи на видение предметов в их необычных изображениях.

Что касается задач со спичками, то предложим читателю самостоятельно решить три - четыре из них (рис. 2, 3, 4, 5).

**Задача 1** (рис. 2)

Вы видите рюмку, в которую попала муха (муха - половинка спички). Надо переложить две спички, чтобы освободить рюмку от мухи. Но муху трогать запрещается. Рюмка сохраняет свою форму.

**Задача 2** (рис. 3)

Представьте, что это водяной жук-плавунец. Надо переложить три спички, чтобы он поплыл в противоположную сторону.

**Задача 3** (рис. 4)

Тренер последовательно выкладывает перед испытуемым одну спичку (а), две спички (б), две спички в виде римской пятерки (в), а затем в

149

виде римской семерки (г), каждый раз спрашивая, что за число он выложил. Ответы испытуемого скорее всего будут: "Один, два, пять, семь". В ситуации (г) тренер дает задание: как надо переложить всего одну спичку, чтобы получить число один.

**Задача 4**

Это задача со спичками, но не столько на визуальное мышление, сколько на математическое. Она оформляется в парную игру на выигрыш.

Перед игроками находятся три ряда спичек - три, пять и семь спичек. Игроки поочередно ходят. Ход - это снятие любого количества, от одной до всех, спичек, но только из одного ряда, первого, второго или третьего. Задание: надо заставить партнера снять со стола последнюю спичку.

150

**Задачи на узнавание предмета в его необычном изображении**

Предложим и здесь читателям самим дать ответы

**Задачи на инсайт, "ага - реакцию"**

Психологическая суть этих мыслительных задач - описать ситуацию, которая кажется непонятной, бессмысленной, ущербной. В этой ситуации происходит некоторое событие. Группа

должна отгадать, каковы причины этого события. Работа группы в этом направлении организуется так: любой может задать вопрос тренеру, но тренер, загадавший эту задачу - загадку, имеет право отвечать только "да" и "нет". Другие вопросы не принимаются.

Решением задачи будет версия, которая переструктурирует восприятие этой размытой, непонятной ситуации в полностью понятное и признаваемое как единственно логичное. Происходит групповой инсайт, когда прежде многозначная, размытая, непонятная ситуация в результате отгадывания причин событий в ней становится однозначной и вполне понятной.

Приведем примеры подобных задач. Обратим внимание, что сначала тренер спрашивает о согласии группы на работу по отгадыванию задач - загадок, получает его, разъясняет правила работы и лишь затем однократно или двукратно проговаривает текст задач. Далее я привожу аутентичный текст задач<sup>1</sup>. Начинающему тренеру лучше всего ничего не менять в этом тексте. Но опытный тренер может несколько упростить или усложнить текст, в зависимости от уровня познавательной активности группы.

#### 1. "Командированный"

Один человек приехал в командировку в маленький далекий город. Поселился в гостинице, поужинал и, устав с дороги, лег спать. Посреди

151

ночи он внезапно встает, включает свет, разыскивает телефонную книгу, что-то в ней находит и набирает некоторый номер. Звонит, но, дождавшись, когда на том конце поднимают трубку, тут же кладет ее и довольный ложится спать. Что произошло?

#### 2. "Человек падает"

Вечереет. Идет мелкий дождик. В домах зажглись первые огни. Ворота. Стоит человек. По направлению к нему бежит толпа. Человек падает. Что произошло?

#### 3. "Ковбой"

Полдень. По прериям дикого Запада едет на серой в яблоках кобыле одинокий ковбой. В час дня подъезжает к небольшой таверне. "Хозяин!" - кричит ковбой, не слезая с коня. На крыльцо выходит мужчина. "Хозяин, стакан воды", - говорит ковбой. Мужчина поднимает взгляд на ковбоя, выхватывает револьвер, стреляет в воздух. "Спасибо, хозяин", - говорит ковбой и едет дальше. Что произошло?

Задач подобного рода в подростково-юношеской культуре бытует очень много. В какой - то момент тренер передает право группе задавать их кому - то из ее членов, а сам становится одним из разгадывающих. Не обязательно все известные задачи загадать и отгадать в один день, их можно распределить на несколько после тренинговых посиделок. Разумеется, необходимо попросить тех, кто с самого начала уже знает ответ, молчать и не мешать группе отгадывать его.

#### **Задачи на логическое мышление с использованием пространственных отношений**

К этому классу относятся задачи, в которых доброволец должен отгадать нечто, особым образом соотнося ответы участников тренинга, каждому из которых он имеет право задать обговоренный вопрос или вопросы. Типичным примером такого рода задач является знаменитая игра "МПС", которая расшифровывается как "Мой правый сосед".

Опишем несколько усложняющихся вариантов задания, в которых также используется - тестируется! - пространственное логическое мышление добровольца.

#### *Вариант 1*

Один или двое - трое добровольцев выходят из комнаты в коридор, чтобы не слышать, о чем договорится группа. Группа же рассаживается в комнате так, чтобы каждый мог сказать, слева или справа от него задуманный группой человек.

Отгадывающему дается такая инструкция: "Мы загадали одного из нас. Ты должен отгадать, кого мы загадали. Для этого можешь любому и даже каждому из нас задать один вопрос: "Этот человек справа от тебя?" Или же ты можешь спросить: "Этот человек слева от тебя?" Два вопроса

152

одному и тому же из нас задавать нельзя". Если вопросы задаются системно, ответы

запоминаются, решение этой задачи находится быстро. Сначала находится зона, в которой меняется градиент ответов "слева" или "справа", а потом с одной - двух попыток опознается и задуманный группой человек.

Этот вариант задания могут пройти два - три добровольца из группы, но затем более уместны усложненные варианты.

#### *Вариант 2*

В то время, когда доброволец вышел в коридор, группа договаривается не только о том, кого она загадает, но и об изменении правила: теперь все юноши будут врать, отвечая на вопросы добровольца - отгадывающего, а все девушки говорить правду, как и прежде. (Или наоборот: девочки врать, а мальчики - говорить правду. Выбирать, кто что будет говорить, надо исходя из количества девочек и мальчиков в группе.)

Добровольцу дается инструкция из первого варианта с добавлением, что "задание слегка модифицировано". В чем состоит модификация задания, ему не объясняют.

Этот вариант также могут пройти два - три добровольца.

#### *Вариант 3*

Здесь также используется принцип, при котором одни говорят правду, а другие врут. Но для выделения этих подгрупп используются чисто пространственные критерии, например в комнате проводится воображаемая линия, и все сидящие от нее ближе к двери врут, а ближе к окну говорят правду. Может использоваться и реальная линия, например в паркете, или в линолеуме пола комнаты. Инструкция испытуемому дается аналогично предыдущему варианту.

Любопытно, что в какой-то момент на очередном добровольце группа вполне может "пошалить" и неожиданно сыграть в вариант "МПС", не предупредив об этом добровольца. Иначе говоря, группа загадывает самого водящего в качестве цели, а каждый из группы отвечает "да" или "нет" на его вопрос: "Справа?" или "Слева?" - в зависимости от того, с какого бока он подошел к тому, кого спрашивает.

Задания этой подгруппы вполне могут быть включены в основную ткань тренинга. Больше всего они подходят для тренинга креативности, но вполне уместны и в тренинге личностного роста.

#### **Память**

Упражнения на запоминание и воспроизведение некоторой информации присутствуют во многих других типах упражнений тренинга. Например, при работе с именем тренер использует эмоциональную в одном случае и ассоциативную в другом случае память (см. тип упражнений "Работа с именем"). В

153

телесно-ориентированных упражнениях, например, при работе на опознание ладоней партнеров спиной тренер обязательно спросит добровольца после того, как ладони уже не касаются его спины: "А какая ладонь еще с тобой, какую ты еще чувствуешь?". В упражнениях на опознание также работает прежде всего память человека. Таких ситуаций в тренинге множество. Но в психологическом практикуме упражнения на испытание памяти сгущены, очищены по возможности от другого содержания, комментируются тренером на психологическом языке.

#### **Упражнения на кратковременную память**

**"Опыты с монетами"** Описание упражнения: набор монет разного достоинства и размера. Тренер побуждает добровольцев испытать свою память (упражнение лучше выполняется в камерной обстановке за столами, чем в большой группе участников, сидящих в кружок), а дает такую инструкцию: *"Сейчас ты закроешь глаза, а я высыплю на стол горсть монет. У тебя будет всего 20 (или 30) секунд, чтобы запомнить, где и какие монеты лежат. Затем ты снова закроешь глаза, а я поменяю что-то в монетах на столе. Открыв глаза, ты должен указать, что я изменил в монетах"*.

Начинается обычно с 6 - 7 монет и двух изменений. Изменением называется: а) изменение количества монет, б) местоположения монет на столе, в) положения монеты: "орел" - "решка". Чтобы поддерживать мотивацию добровольца или создать дополнительную мотивацию следующим



добровольцам, которые хотели бы испытать свою память, тренер пропорционально увеличивает количество монет и количество изменений. Можно варьировать и время, на которое монеты открываются для испытуемого - добровольца. Если монеты есть в достаточном количестве, можно разбить группу на подгруппы, в которых подростки сами, по образцу, введенному уже тренером, будут "испытывать" всех желающих.

#### *"Запоминание предметов"*

Описание упражнения: 14 -18 мелких предметов: ножи, скрепки, конфеты, монеты, денежные купюры, карандаши и прочее - закрываются листом бумаги или кладутся в непрозрачный пакет. Тот, кто испытывает свою память, закрывает глаза. На стол высыпаются все эти предметы.

Инструкция испытуемому: *"Тебе на короткое время будут предъявлены несколько предметов. Постарайся заполнить как можно больше из них. Через некоторое время я их снова спрячу и спрошу тебя, что ты запомнил"*.

Здесь также можно варьировать количество предметов и время, на которое они предъявляются испытуемому. Необходимо,

154

чтобы предметы были неизвестны каждому следующему испытуемому.

#### **Упражнения на произвольную память**

В любой момент тренинга можно предложить группе закрыть глаза, а затем дать следующую инструкцию: *"Я подойду ко многим из вас, положу руку на плечо и задам вопрос. Отвечайте с закрытыми глазами и так, чтобы ответы были слышны всем"*. Вопросы, которые задаст тренер, будут касаться обстановки в тренинговой комнате, детали которой должны были произвольно запомниться. Например:

- Сколько окон в этой комнате?
- Какого цвета стены?
- Сколько в этой комнате людей в очках?
- Какие светильники в этой комнате и сколько их?
- Что за надпись на доске?
- Флаг какой страны можно увидеть на плакате на стене сзади тебя?
- Какого цвета рубашка у соседа справа?
- Покажи рукой, но с закрытыми глазами, где сидит человек в красной рубашке в этой комнате?
- Какого цвета сиденья у стульев, на которых мы сидим?

Не менее половины участников группы должны получить свои вопросы. Затем группа открывает глаза и каждый проверяет, правильно ли он ответил на вопрос тренера. Возможны комментарии подростков, что им помешало ответить правильно. Тренер же может кратко рассказать о том, что такое произвольное и произвольное запоминание.

#### **Упражнения на оперативную память**

##### *"Апельсины"*

Описание упражнения: необходимо ровно столько апельсинов (иногда можно использовать и грецкие орехи), сколько участников тренинга. Апельсины лежат на столе в центре группы.

Инструкция: *"Сейчас мы все возьмем по одному апельсину со стола в центре. Я дам ровно 30 секунд, чтобы каждый как следует рассмотрел свой апельсин и запомнил его. Никаких отметин на апельсине делать нельзя. Давайте честно запомним то, что на нем уже есть. Учтите, что мы вернем апельсины на место ровно через 30 секунд"*.

Если при первом прогоне этого упражнения что-то не получается, необходимо увеличить время на запоминание особенностей апельсинов или даже подсказать, на какие параметры апельсина (размер, форма, цвет, морщинки, царапины и пр.) необходимо обращать внимание. Это упражнение надежней проводить в группе из 12 - 15 человек.

155

##### *"Парные карты"*



Описание упражнения: используются два идентичных набора карт или карманных календариков, от 30 до 90 разных видов. Это могут быть две одинаковых колоды карт или две серии карманных календариков с одинаковой календарной сеткой, но разными картинками (однажды мы использовали серии из 96 карманных календариков с попугаями). Обе колоды перемешиваются вместе, раскладываются на столе в случайном порядке рубашкой вверх. Удобно расположить карты в правильные ряды. Из подростков набираются две команды, от одного до трех человек в команде. Если карт сравнительно немного, достаточно, чтобы играли только два человека, а не две команды.

Каждая команда поочередно ходит. Ход - это открытие любых двух карт. Если эти две открытые карты одинаковы, они забираются игроком, и он получает приз - возможность сделать еще один ход. Если они разные, то демонстрируются перевернутыми другой команде в течение 5 - 10 секунд на своем месте, а затем снова переворачиваются рубашкой вверх. Таким образом, с каждым непризовым ходом в оперативной памяти всех играющих остается все больше информации о месторасположении карт. Выигрывает тот, кто заберет со стола больше карт (календариков), т.е. тот, у кого лучшая оперативная память и лучшая тактика обсуждения следующего хода.

Эта игра очень привлекательна для подростков. Задав ее образец, тренер может организовать что-то вроде "олимпийских игр" (то есть игр с выбыванием проигравшего) в тренинговой группе, если у него есть достаточно одинаковых наборов карт или календариков, чтобы организовать игры сразу за несколькими столами.

В конце этого соревнования с выбыванием, которое длится не больше получаса в группе из 18 - 23 человек, в финале будут сражаться подростки с лучшей оперативной памятью.

#### **"Испорченный телефон"**

Эта игра демонстрирует такие свойства человеческой памяти, как избирательность, ограниченность объема, эффект интерференции (наложения) и др. Используется многими лекторами при чтении темы "память" в курсе общей психологии в вузах. Вполне уместна и вызывает неподдельный интерес в групповом тренинге с подростками.

Тренеру необходимо запастись двумя - тремя сложными сюжетными картинками. Для этой цели подойдут картинки из иллюстрированных журналов, репродукции картин (желательно менее известных подросткам) и даже рисунки из журналов "Крокодил" или "Веселые картинки". Главное, чтобы картинки были достаточно большие по размеру и на них не было много людей и

156

предметов. Неудачным будет использование пейзажных картинок или слишком абстрактных рисунков.

Из группы выбираются пять - шесть добровольцев, которые хотели бы "проверить свою память". Один из них остается в тренинговой комнате, остальные (4 - 5) выходят в соседнее помещение (чтобы гарантированно не было слышно то, что происходит в тренинговой комнате).

Тренер достает припасенную картинку и ровно на 30 секунд показывает ее оставшемуся добровольцу - испытуемому с инструкцией: *"Посмотри внимательно на эту картинку и запомни все, что на ней изображено, как можно более точно. Тебе предстоит рассказать содержание этой картинке следующему испытуемому. На запоминание картинке я дам тебе 30 секунд"*.

Картинка показывается только первому испытуемому, группа еще не видит, что на ней изображено. Все подписи под картинкой опускаются (закрываются от запоминающего). Через 30 секунд (или чуть больше, если картинка сложная) картинка убирается. Помощник тренера приводит из коридора или соседней комнаты второго испытуемого. Тренер дает следующую инструкцию: *"Сейчас тебе расскажут содержание картинке. Постарайся все как можно более точно запомнить, так как тебе придется пересказать его следующему испытуемому. Переспрашивать рассказывающего нельзя. Запоминай все так, как тебе рассказали"*.

Эта процедура повторяется 4 - 5 раз, пока ее не пройдут все испытуемые. Последний из них пересказывает содержание картинке всей группе, когда тренер показывает ее группе, но пересказывающий ее еще не видит.

Что происходит во время пятикратного пересказывания:

"обтаивание" информации; как правило, каждый следующий рассказ короче предыдущего; изменение количественных и качественных составляющих содержания; привнесение новых элементов содержания, отсутствовавших в первых пересказах; изменение смысловых акцентов содержания и др.

В общем, последний пересказывающий, как правило, рассказывает совсем о другой картинке. Из нашей практики запомнились следующие любопытные случаи (приведем только два из них).

Первый пример. На исходной картинке изображена небольшая группа детей из детского сада, которые с разноцветными флажками и шариками со взрослыми воспитательницами во главе идут по тротуару. На заднем плане картинке изображен Московский Кремль. Для москвичей ясно, что это тротуар Большого Каменного моста.

Последний пересказывающий описал эту картинку примерно так: "Стройные колонны трудящихся с алыми флагами в руках идут на демонстрацию к Кремлю. Некоторые из них с детьми".

157

Второй пример. На исходной картинке, взятой с первой страницы журнала "Крокодил", изображена очередь к молочной бочке. В очереди стоит шесть - семь человек. Между ними и продавщицей происходит какое-то взаимодействие, которое прокомментировано в виде подписи - диалога к рисунку, но подпись к рисунку испытуемому не предъявляется. На заднем плане виден вход в магазин с надписью "Пиво - вино - водка". Из магазина выходят два человека.

Последний пересказывающий представил эту картинку так: "Огромная очередь выстроилась перед винным магазином. Она волнуется. Магазин еще закрыт или уже закрыт. Кто - то лезет без очереди".

Вторая и третья картинки используются тогда, когда среди подростков найдутся другие желающие проверить свою память. Пусть они уже знают процедуру, но не знают содержания картинки, а только восстанавливают его по рассказу партнера. Но больше чем три прогона этого упражнения подряд вряд ли уместны.

Тренер может организовать небольшое обсуждение этого мини - эксперимента - найдутся внимательные подростки, которые проанализируют изменения информации во время пересказов.

**Внимательность**

В тренинге множество ситуаций требует внимательности подростков к тому, что происходит в группе. Важно, что это личностная внимательность, т.е. внимание к личностным проявлениям других участников группы. Есть даже отдельный тип упражнений тренинга на "личностную внимательность и личностную лексику" (см. далее). Но личностная внимательность, несомненно, базируется на поведенческой внимательности - к поведенческим проявлениям членов группы, а поведенческая внимательность базируется просто на внимательности человека, на особенностях и свойствах его внимания.

В психологическом практикуме внутри тренинга есть возможность предложить участникам все уровни упражнений на внимание и внимательность, постепенно усложняя задания.

**"Измерение внимания с помощью специальных бланков"**

Это задание позаимствовано из практикума по психологии внимания. Используются бланки, разработанные для измерения внимательности и умственной работоспособности. Все они ведут свое начало от теста Бурдона, в котором испытуемые должны за определенный промежуток времени просмотреть как можно больше знаков и определенным образом отметить некоторые из них, например, обвести кружком буквы "а" и зачеркнуть буквы "о" в бланке, где все гласные буквы расположены в случайном порядке. Приведем пример подобного бланка для измерения умственной работоспособности

158

Инструкция подросткам, каждому из которых тренер раздает по бланку и по карандашу, такая: "По моей команде вы начнете просматривать то, что находится в этом бланке, строчка за строчкой, и

будете обводить кружком все встретившиеся вам буквы "а" и зачеркивать крестиком все встретившиеся вам буквы "о". С другими буквами ничего не делайте. Я дам вам ровно две минуты. Постарайтесь просмотреть как можно больше текста в бланке".

Затем тренер дает команду на работу и ровно через две минуты просит завершить ее, отметив отчерком последний просмотренный знак.

Обработать результаты этой пробы могут сами подростки. Надо подсчитать:

- а) общее количество просмотренных за две минуты знаков;
- б) количество допущенных ошибок. Ошибки могут быть двух типов: испытуемый пропустил буквы "а" или "о", не обвел или не зачеркнул их или зачеркнул не букву "о", а обвел кружочком не букву "а".

Количество ошибок первого и второго типов подсчитывается сначала отдельно, а затем суммируются.

После этого можно вычислить коэффициент внимательности по следующей формуле:

$$K = \frac{\text{Всего} - \text{Ош}_1 - \text{Ош}_2}{\text{Всего}}$$

где К - коэффициент внимательности испытуемого; Всего - сколько всего он просмотрел знаков за две минуты; Ош<sub>1</sub> - ошибки - пропуски; Ош<sub>2</sub> - ошибки - лишние зачеркивания и обведения.

Чем меньше сделано ошибок и чем больше всего просмотрено знаков, тем выше коэффициент внимательности.

Если у тренера нет под рукой специальных бланков для измерения умственной работоспособности, то вполне возможен паллиатив. Надо взять газету и заготовить из газетного текста кусочки длиной в 10 - 15 см размером в колонку текста. С большой вероятностью в каждом из этих кусочков текста буквы "а" и "о" встречаются примерно одинаково часто. Испытуемые здесь просматривают не наборы знаков, а тексты, но делают то же самое, что было описано ранее.

159

### **"Поиск заданного объекта"**

Это задание также предполагает некоторый реквизит. Необходимы ксерокопии специальных сложно организованных сюжетных рисунков для детей, предназначенных для поисков в них различных объектов.

Но если в исходном задании дети знают, сколько, например, рикш, или обезьян, или инвалидных колясок надо найти на соответствующем рисунке, то в процедуре испытания памяти для данного тренинга подросткам не говорится, сколько объектов замаскировано на рисунке, а дается определенное время, чтобы найти как можно больше. Внимательность измеряется количеством найденных объектов. Конечно, это упражнение подразумевает честность подростков и некоторые процедуры проверки названного ими числа.

Поведенческая внимательность

### **"Повтори траекторию"**

Это упражнение перешло в тренинг из актерских этюдов. Оно заключается в следующем. Группа сидит в круге или за партами. Тренер предупреждает, что сейчас он войдет в комнату (встанет со стула и т.п.) и на глазах всей группы совершит множество действий, но завершит их тем, что снова выйдет из комнаты (снова сядет на стул). Все должны быть максимально внимательны, потому что потом желающие будут повторять все эти действия, т. е. повторять "траекторию" тренера от стула до стула или от двери до двери.

Тренер старается, чтобы на этой "траектории" было расположено 10 - 16 поведенческих актов. Это должны быть передвижения по комнате, движения рук, головы и глаз, речевые реакции, работа с предметами и пр.

Затем необходим доброволец, которого просят как можно более точно повторить все поведенческие акты тренера. Проба добровольца обсуждается и дополняется. Возможны другие повторы, претендующие на большую точность и полноту.

Затем можно предложить для испытания внимательности и памяти более сложную траекторию, включающую больше отдельных действий и большее разнообразие модальностей действий. Третьим уровнем сложности задания может быть усложнение отдельных действий за счет включения в каждое из них нескольких действующих агентов. Например, одно действие как естественная единичка траектории будет теперь включать в себя перемещение, мимические движения, особые движения рук, да еще и определенные голосовые реакции.

Наконец, в какой-то момент тренер должен передать роль задающего образец траектории поведенческих актов кому-то из группы.

160

### **"Найти монету"**

Это упражнение можно проводить за общим столом и в круге. Тренер показывает всем участникам тренинга небольшой предмет. Лучше всего, чтобы это была крупная монета или ключ. Далее тренер предлагает всей группе закрыть глаза. Проверив, все ли выполнили его просьбу, он кладет монету (ключ) в открытом месте тренинговой комнаты и дает инструкцию: *"Сейчас по моей команде вы откроете глаза и разойдетесь искать спрятанную мною монету (ключ). Тот, кто увидит монету, не должен ее брать или перекладывать, а должен спокойно сесть на свой стул (за стол). Посмотрим, кто найдет монету первым, а кто будет последним"*.

Вероятно, первый прогон этого упражнения будет не самым удачным: кто-то слишком бурно будет реагировать на находку монеты и тем даст сигнал другим, где искать. Тогда возможно дополнение инструкции перед следующими пробами: *"Увидев монету, не выдавайте себя ни голосом, ни поведением. Просто спокойно уйдите от нее и сядьте на свое место"*.

В какой-то из прогонов монету можно даже положить посередине стола, за которым с закрытыми глазами сидят подростки.

Что касается ключа, то он удобен тем, что после нескольких прогонов этого упражнения, в которых ключ клали на плоскости различных объектов в тренинговой комнате, его можно повесить на гвоздик.

Наконец, в какой-то момент серии прогонов этого упражнения необходимо дать главную инструкцию этого упражнения, сделав его упражнением на распределение внимания: *"Попробуйте при поиске ключа (монеты) другую тактику: ищите монету, но всегда держите в поле зрения большую часть других ищущих подростков. Вы должны заметить, откуда, из какой части тренинговой комнаты идут и садятся за стол (на свои стулья) увидевшие ключ подростки. Так и вы быстрее найдете его"*.

Если это дополнение слишком помогло большей части подростков искать ключ, то можно еще раз дополнить инструкцию: *"Увидев монету, ни в коем случае не идите прямо к своему месту, чтобы сесть. Попробуйте немного походить по комнате, отведя от себя слежку", и только потом садитесь за стол (на свой стул)"*. Тренеру стоит обсуждать с группой все изменения в результативности поисков при дополнениях инструкции.

### **"У кого спрятан мячик"**

Это упражнение фактически пограничное с группой упражнений на личностную внимательность. Начинается оно с простых вариантов. Из тренинговой группы приглашают добровольца. Он выбирает из группы трех участников, с которыми будет взаимодействовать в упражнении. Все четверо закрывают глаза. Тренер

161

прячет у одного из троих участников (сидящих или стоящих) теннисный мячик или подобный ему предмет.

Далее добровольцу дается инструкция: *"Попробуй угадать, у кого я спрятал мячик. Скорее всего этот человек как - то выдаст себя - позой, мимикой, цветом лица, молчанием или, наоборот, разговорчивостью"*.

Сама процедура отгадывания оформляется так: доброволец выдвигает гипотезу, а тренер

выясняет, что подсказало ему, что мячик спрятан именно у этого человека. Только получив мотивированный ответ, тренер может разрешить добровольцу попробовать найти мячик у того, на кого он показывает.

Далее эта процедура усложняется: мячик прячется у одного из пяти подростков, затем у одного из восьми - десяти. Наконец, глаза закрывают все участники. Руководитель последовательно подходит к каждому участнику и как бы прячет у него мячик. Реально же мячик прячется только у одного человека из круга. Затем подростки открывают глаза и все вместе ищут мячик. И здесь главное не найти как можно быстрее мячик, а аккуратно обсуждать, что подсказывает тем, кто выдвигает гипотезы, что мячик у конкретного человека, как он изменился по сравнению с ситуацией до этого.

Логично как-то поощрять тех, кто окажется особенно наблюдательным и найдет мячик. Можно, например, дать этому подростку возможность спрятать мячик для следующего прогона этого упражнения.

162

<sup>1</sup> Ответы к этим задачам см. в конце главы 3.

### 3.14. Телесно-ориентированные упражнения

Термин "телесно-ориентированные техники" в типологии упражнений для тренинга имеет чисто рабочее значение, объединяя широкий класс тренинговых техник, в которых в центре работы группы находится человеческое тело. Большинство из описанных далее техник, конечно, заимствованы из других тренингов, хотя и модифицированы, а некоторые появились в нашем тренинге. Они не составляют какого-нибудь законченного и самостоятельного целого, используются на разных участках траектории тренинга, играя порой разные роли.

Поскольку в них так или иначе используются телесные ощущения, в большинстве случаев для обострения ощущений и их выделения из прочих используется прием закрывания глаз.

#### **"Разговор руками"**

Группа делится на пары, которые садятся вполборота друг к другу. При возможности лучше пары подбирать разнополюые. Тренер дает инструкцию: *"Мы разделились на пары. В каждой паре выберете, кто будет первым, а кто вторым. Теперь закройте глаза. Найдите в парах ладони друг друга. Прикоснитесь двумя ладонями к*

162

*ладоням другого в паре. Теперь каждый первый в паре должен попробовать своей правой рукой что-то "сказать" руке партнера. Имеется в виду ладонь, пальцы, запястье, тыльная сторона руки партнера. Вы можете прикасаться, теревить, сжимать, тереть, делать что-то еще, но своими движениями обязательно что-то старайтесь сказать партнеру. Если партнер четко представляет, что ему говорят, т. е. что делают с его рукой, он должен "отзеркалить" эту фразу, т. е. сделать точно то же самое с левой рукой первого. Первый после этого говорит своей правой рукой вторую фразу второму, второй "зеркалит" ее первому, первый говорит третью фразу и так далее. Я дам вам полторы - две минуты, чтобы вы поговорили. Только не открывайте глаза - верьте друг другу".*

Тренер может сам выбрать себе пару и продемонстрировать технику выполнения упражнения.

Упражнение предполагает подробное обсуждение. "Расскажите, как вам удалось поговорить с партнером? Понимали ли вы друг друга? Что вы чувствовали в этом упражнении?" Слово дается всем желающим. Затем тренер просит сделать это упражнение в обратную сторону и собирает обратную связь. Он может задать дополнительные вопросы: "Что легче, говорить или понимать? Второй раз было также, как первый, или по-другому? Наговорились ли вы?".

#### **"Удивление"**

Тренер предлагает группе остаться в тех же парах. Если кто-то хочет поменять на следующее упражнение пару, тренер помогает ему это сделать. Дается инструкция: *"Сядьте в парах немного ближе друг к другу. Закройте глаза. Представьте, что ваши руки теплые и чистые. Первый в паре, осторожно найдите своими ладонями голову партнера. Будьте осторожны. Поизучайте голову партнера, затылок, лоб, найдите макушку, постарайтесь удивиться чему-то на голове партнера, тому, чего не видели ваши глаза, но чувствуют пальцы рук. Если вы изучили голову, теперь начните исследовать лицо партнера. Партнер подскажет вам своими реакциями, что можно изучать на его лице, а что не стоит. Запомните лицо партнера. Удивитесь тому, что чувствуют ваши мягкие пальцы, но не видели глаза. Я дам вам полторы - две минуты. Поизучайте голову и лицо партнера".*

И здесь тренер может сначала продемонстрировать это упражнение в паре с кем-то из группы, но во время выполнения упражнения группой тренеру лучше контролировать отдельных подростков, побуждать их работать с закрытыми глазами. Упражнение требует полного обсуждения после завершения. *"Кто хочет рассказать, что с ним происходило во время этого упражнения? Что оказалось самым удивительным в голове и лице партнера? Было ли чувство неловкости? В какие моменты?"*

163

После обсуждения упражнение повторяется в обратную сторону - от второго к первому. Снова обсуждается.

### **"Спина и плечи"**

Группа остается разделенной на пары. При необходимости некоторые пары меняются партнерами. Тренер вводит следующую инструкцию: *"Встаньте парами рядом друг с другом. Закройте глаза. Найдите руками друг друга. Первые в каждой паре, поизучайте с закрытыми глазами плечи партнера, затем спину, затем бедра и живот. Будьте внимательны и корректны. Попробуйте удивиться тому, чего не видели ваши глаза, но обнаружат ваши руки"*.

После обсуждения упражнение повторяется в обратную сторону - от второго к первому. Этот прогон упражнения можно усложнить дополнительной инструкцией: "Если хотите, говорите партнеру, что чувствуют ваши руки. Говорите прямо тогда, когда вы изучаете его, говорите, какие у него плечи, какая спина, что чувствуют ваши руки. Но вы можете это сказать и после упражнения". После выполнения этого второго прогона, предложите группе обсудить его результаты сначала в парах, а потом только в группе в целом.

Эти три упражнения составляют единое целое (хотя первое упражнение можно делать отдельно). Назначение этой серии упражнений - создать базовое доверие в парах друг к другу путем регламентированного, но одновременно добровольного и свободного телесного контакта. Одновременно происходит интериоризация телесного облика друг друга, активизация обратной связи по поводу телесных ощущений, группа учится открыто говорить о телесных ощущениях каждого.

Встык с этими тремя упражнениями логично в тех же самых парах сделать еще одно упражнение, выходящее за пределы типа "Телесно - ориентированные упражнения", - "Тренировка внимательного слушания". Это упражнение относится к тренингу внимательности, но мы опишем его здесь, в логике развертывания серии упражнений.

### **"Тренировка внимательного слушания"**

Группа остается разделенной на пары. Тренер дает инструкцию: *"Представьте теперь, что один из вас психолог-консультант, а второй - его клиент. Будем тренировать внимательное слушание. Сейчас консультантом будет первый в паре, а клиентом - второй. Второй должен в течение трех - четырех минут рассказать своему консультанту три вещи. Первое: что вы считаете своими достижениями в жизни? Пусть они будут небольшими, но это ваши достижения. Поделитесь ими с консультантом. Второе: что вы считаете своими неудачами? Вы пытались что-то сделать, чего-то достичь,*

164

*но вам это пока не удалось. Назовите свои неудачи. И третье: на кого вы можете положиться в жизни ?*

*Консультанты могут задавать дополнительные наводящие вопросы, но главное - внимательно слушать. После завершения упражнения многие консультанты представят группе своих клиентов, повторив как можно более точно и в терминах клиента его достижения, неудачи и на кого он может положиться в жизни. Все понятно ? Начали!"*

Тренер дает три - четыре минуты на разговор, а затем организует представление консультантами своих клиентов группе. Если группа небольшая, то это успевают сделать все пары, но если группа достаточно большая и пар больше 12, лучше найти понятный группе принцип выбора пар.

Затем упражнение повторяется в обратную сторону: консультантом будут вторые, а клиентами - первые в парах.

Как тренер организует представление "клиентов"? Главное, чтобы "консультант" различал в своем представлении "клиента", что сказал о себе "клиент", а что добавляет о нем сам "консультант". Для этого после двух - трех первых представлений тренер просит "клиента" дать обратную связь "консультанту", все ли правильно тот сказал о нем, его ли словами, не пропустил ли что-то важное, не добавил ли своего?

Серию из четырех описанных упражнений можно провести в один из первых трех дней

тренинга. Иногда даже начинают тренинг с этой серии упражнений. При не очень большом количестве подростков в это упражнение можно включить и зрителей. За счет этого происходит особое "единение" группы и зрителей, они начинают больше доверять друг другу, у подростков снимается излишняя тревожность по отношению к зрителям. Кроме того, зрители получают шанс выделить среди подростков как бы подопечного, которого они лучше знают и понимают, с которым начинается процесс взаимного личностного сближения и раскрытия. Это немаловажно, так как один из принципов тренинга личностного роста с подростками предполагает, что тренер не единственный взрослый в группе. Это упражнение в случае включения в него взрослых из зрителей хорошо реализует этот принцип: взрослые становятся для подростков доступны, взрослые дают образцы телесно - ориентированной рефлексии, образцы осторожности и корректности в упражнении, образцы доброжелательности и внимательности. Да и открываются, т.е. более личностно интересны в упражнении "Тренинг внимательного слушания" тоже больше взрослые.

Несомненно, эта серия упражнений достаточно интимно-телесна, поэтому в некоторых группах часть участников "восстает" против. Тренер должен подчеркнуть, что принимать или не

165

принимать участие в отдельных упражнениях - решать самому подростку, но ничего предосудительного в этих упражнениях нет. Это только упражнения на телесные ощущения и на доверие друг другу. Если отказывающихся от упражнения немного, тренер может попытаться найти для них приемлемые пары, т.е. тех партнеров, с которыми "отказывающимся" будет все же возможно работать в этой технике. После первых прогонов упражнений тренер может использовать обратную связь от участников, чтобы еще раз убедить "отказывающихся" включиться в работу группы.

Иногда в группе оказывается один или несколько юношей, с которыми отказываются работать в этих упражнениях все девушки группы. Тренер может попробовать найти для него (них) пары из числа зрителей. Не стоит никого оставлять без пары, если только он сам этого не хочет.

В упражнениях типа "Телесно-ориентированные техники" есть и другие серии, например "Скульптуры" и "Упражнения на телесное доверие".

### **" Скульптуры "**

Это серия упражнений, в которых "слепой" скульптор лепит из "живой глины" заданные скульптуры или же копирует скульптуры, вылепленные тренером.

Конечно же, это упражнения на регламентированный телесный контакт, на принятие ощущений от рук другого ("мягкая глина") и на принятие телесного облика другого (скульптор). Для подростков это достаточно волнующее упражнение. Именно поэтому оно часто сопровождается соревновательной мотивацией или некоторой утрированной театральностью. В этих упражнениях всегда довольно много смеха.

Начать эту серию можно с самого простого упражнения. Вызываются пять добровольцев. Они становятся в середине круга плечом к плечу. Закрывают глаза. Тренер быстро "лепит" из крайнего незатейливую скульптуру, например просто предлагает ему наклониться, как будто он завязывает шнурок от ботинка. Затем тренер просит второго, ближайшего к первому соседа, "поизучать" наощупь вылепленную скульптуру и встать точно в такую же позу. Так повторяется с третьим, четвертым, пятым.

В подавляющем большинстве случаев есть градиент нарастания неточностей в вылепленных скульптурах. Удивительно, но каждый следующий будет немного меньше наклонен по сравнению с первым. В конце упражнения пять добровольцев открывают глаза, но побуждаются посмотреть друг на друга, пока не меняя позы.

Для первого, основного, упражнения выбирают добровольца с минимальными художественно-графическими способностями. "Мягкую глину" для него и для себя тренер выбирает сам. Лучше,

166

чтобы "скульптор" и "мягкая глина" были разного пола. Все трое закрывают глаза. Тренер лепит из своей "мягкой глины" некоторую скульптуру: изменяет позу, положения рук, плеч, головы. Не



стоит работать с мимикой, ведь тренер лепит руками (он просит "мягкую глину" "поддаваться"), а не словесными командами. Затем тренер предъявляет "скульптору", стоящему с закрытыми глазами, его "мягкую глину" и свою вылепленную скульптуру и просит "вылепить точно такую же". Лепить можно только руками. Нельзя командовать "мягкой глиной". Таким образом, "скульптор" здесь фактически не только слепой, но и немой. "Мягкая глина" в этом упражнении тоже "слепая", чтобы произвольно "телом" не подсказывать скульптору, что ему надо лепить.

Тренер ждет, когда скульптор скажет: "Готово!". Тогда глаза открываются, две скульптуры некоторое время продолжают сохранять свои позы.

Тренер собирает обратную связь. Первым делом ему необходимо опросить две "мягкие глины": "Что вы можете сказать о скульпторе? Какой он? Какие у него руки? Кстати, а у меня как у скульптора какие руки? Что происходило с вами во время лепки?"

Затем опрашивается группа: "Что можно сказать о скульпторе в этом упражнении? Как он работал? Похожа ли копия на оригинал?"

Наконец, необходимо дать выговориться самому скульптору. Справился ли он с заданием? Что было самое трудное? Какой девиз он бы дал оригиналу и своей скульптуре? Что бы он теперь, уже открыв глаза, хотел бы "долепить" в своей скульптуре? (Последние вопросы задаются, если скульптуры еще стоят в своих позах).

Это упражнение можно повторить с двумя - тремя добровольцами. Поэтому у тренера должно быть несколько заготовок колоритных прототипов скульптур. Но в какой - то момент можно включить элемент соревновательности: работают сразу два скульптора над двумя копиями одного и того же оригинала. Затем скульптура усложняется - она становится парной.

Соответственно и "мягкая глина" удваивается. Наконец, одним из последних упражнений этой серии я часто даю следующее: лепится скульптура: на стуле сидит девушка, у нее на коленях - юноша, они обнимают друг друга. "Изюминкой" этой исходной скульптуры является культурный диссонанс - не девушка сидит на коленях у юноши, а, наоборот, юноша на коленях у девушки. Тренер предупреждает группу, чтобы не было никаких подсказок скульптору. Так вот, в многочисленных прогонах этого упражнения ровно в половине случаев скульптор лепил скульптуру аналогичную исходной, но на коленях у парня сидела девушка! Срабатывала перцептивная защита. Скульптор подолгу внимательно изучал исходную скульптуру и все же лепил "культурно", а не так,

167

как чувствовали его руки. Любопытно, что и из оставшейся, правильно вылепленной половины скульпторов некоторые тоже начинали лепить неправильно и только по ходу действия с удивленными возгласами вносили исправления!

Цикл упражнений со скульптурами можно провести в течение одного дня, но можно разделить и на два дня.

### **"Сколько ладоней?"**

Доброволец выбирает из группы одного юношу и одну девушку. Тренер размещает выбранных за спиной у добровольца, при необходимости предлагает добровольцу снять куртку или толстую кофту и дает инструкцию добровольцу: "Сзади тебя стоят выбранные тобой подростки. Закрой глаза. Сейчас по моей команде каждый из них положит тебе на спину одну либо обе ладони или не положит. Будь внимателен к тому, что почувствует спина. Я кое о чем спрошу тебя потом". На спину добровольцу кладут две, три или все четыре ладони. Не стоит нажимать на спину, не стоит одну ладонь класть на другую, ладони просто спокойно лежат на удобных местах на спине добровольца.

Затем тренер спрашивает добровольца: "Сколько ладоней у тебя на спине? Где самая теплая? А самая прохладная? Есть ли ладонь, по поводу которой ты испытываешь неловкость? Попробуй покомандовать ею: перемести ее туда, где неловкости уже нет. Есть ли ладонь, по поводу которой ты точно можешь сказать, что она девичья? А мужскую ладонь попробуешь узнать? Какая ладонь самая приятная?" Ответы на эти вопросы не комментируются. Затем стоит попросить двух подростков за спиной добровольца "оставить ладони в том же месте пространства", а

добровольца - сделать шаг вперед и обернуться. Он увидит ладони так, как они лежали у него на спине и сам получит обратную связь на свои ответы. Помощники садятся на свои места. Тренер еще раз спрашивает добровольца: *"Расскажи, что с тобой происходило во время упражнения? Какая из ладоней еще "звучит" у тебя на спине? Приятно ли было участвовать в этом упражнении? Кому следующему ты бы порекомендовал поработать с ладонями на спине?"*

Следующие прогоны этого упражнения лучше делать с одним из добровольцев и тремя - четырьмя помощниками. Всегда важна работа не только с тактильными образами ладоней на спине, но и с послеобразами. Упражнение повторяется до тех пор, пока есть добровольцы, желающие на себе проиграть ту "прелесть ощущений", о которой говорили предыдущие добровольцы.

Один из прогонов этого упражнения можно выполнить так: сзади добровольца стоят два парня и две девушки, но на спину ему ладони кладут только лица одного пола. Его опять спрашивают, где мужские ладони, где женские, девичьи и т. п. Возможен и еще больший подвох, когда вместо трех девушек - помощников на

168

спину добровольцу ладони кладут тихо подкрававшиеся к добровольцу юноши, а в расспросах тренер выясняет, где самая женственная ладошка, где самая нежная, где самые недевочки.

### ***"Живой кокон"***

Это упражнение можно делать как отдельно, так и встык с предыдущими. Если оно самостоятельно, необходим доброволец или специально выбранный член группы, который настраивается тренером на тайну, на что-то необычное. Тренер ставит его посередине группы и говорит: *"Закрой глаза. Приготовься к чему - то необычному. Не удивляйся ничему. Просто будь внимателен"*. После этого по команде тренера 12 - 15 специально проинструктированных тренером подростков по возможности бесшумно подходят к добровольцу и комфортно для него кладут по одной ладони на тело добровольца. "Что с тобой происходит? Что ты чувствуешь?" - спрашивает тренер после некоторой паузы.

Если доброволец - юноша, ладони скорее всего должны быть девичьи, если доброволец - девушка, то ладони могут быть как девичьи, так и юношеские, если юноши предупреждены, что девушке должно быть комфортно в их ладонях.

Тренер может спросить добровольца: "Может быть, тебе где - то холодно, надо еще положить ладоней туда?" При необходимости те, кому удобно положить и вторую ладонь на тело добровольца, делают это.

Вот некоторые метафоры добровольцев, описывающих то, что они чувствуют: "Мягкая вата, и к тому же теплая"; "Я как в материнской утробе"; "Вокруг что-то живое и теплое, очень приятное"; "Забываешь обо всем, растворяешься в чем-то теплом и приятном".

Это упражнение стоит пройти всем участникам, кто хочет испытать это необычное чувство. Но не всем сразу, не всем в один день. Этим упражнением можно даже одаривать самых заслуженных подростков по результатам каких-то других упражнений. Но можно с его помощью давать неожиданную обратную связь и самым острым, конфликтным, задиристым, рассерженным подросткам. Кстати, и сам тренер, когда он нуждается в подпитке, в быстром отдыхе, может попросить группу сделать это упражнение с ним. Это действительно очень энергетичное и одновременно умиротворяющее упражнение.

### ***"Восковая палочка"***

Так называется упражнение, очень похожее на предыдущее. Доброволец стоит в центре круга с закрытыми глазами. Вокруг него кольцом стоят 8 - 10 участников тренинга. Желательно, чтобы юноши и девушки чередовались. Каждый из них держит на уровне груди на расстоянии 15 - 20 см от себя вертикально обе

169

ладони. Между поясом из ладоней и добровольцем зазор в 20 - 30 см. Поза стоящих подростков в кругу предполагает некоторый упор: одна нога чуть впереди, другая - чуть сзади.

Тренер дает инструкцию для добровольца: *"Представь, что ты как бы приклеен подошвами к полу. Но все остальное тело у тебя податливое, мягкое. Не бойся ничего, падай в любую сторону, мы подхватим тебя"*.

Группа же не просто подхватывает падающего, но и мягко отталкивает в другую сторону. Надо научить группу именно мягко отталкивать, а не толкать или пихать. Доброволец с закрытыми глазами мягко перемещается внутри круга подростков по непредсказуемой траектории. В отдельные моменты его удается передавать по кругу, в другие он качается как маятник. Очень важно, чтобы все в кругу были абсолютно ответственны за добровольца и не дали ему возможности "прорвать" круг - это нарушает все еще ощущения. Упражнение длится до полутора минут. Необходимо получить от добровольца обратную связь, что происходило с ним, на что это похоже, хочется ли еще, кому из ребят он хотел бы пожелать того же самого...

В этом упражнении не всегда комфортно чувствуют себя девушки. Можно попробовать, чтобы вокруг девушки - добровольца были только девушки, а юноши только страховали их со спины. Можно подсказать девушке более комфортную позу, например, с руками, подтянутыми к подбородку. Но самым интересным вариантом здесь является превращение этого упражнения в парное. Дискомфорт некоторых девушек был связан с тем, что вокруг нее не только девушки, но и юноши, и с тем, что подростки - парни часто безжалостно толкают девушку в центре круга. С ее, как правило, небольшим весом каждый толчок чувствителен. Можно объединить двух девушек, а если девушка найдет приемлемого для себя юношу, то и девушку с юношей. Обнявшись (но не очень крепко, а скорее гибко), они стоят с закрытыми глазами в центре круга. Тренеру надо особенно тщательно продуманно расставить вокруг группу и проинструктировать ее. Теперь упражнение вынужденно делается более плавно (масса стоящих больше, ее труднее оттолкнуть!) и более комфортно для чувствовавших до этого дискомфорт девушек. Заодно есть возможность после его завершения спросить, чем отличаются ощущения при одиночном прогоне этого упражнения и при двойном.

Упражнения на доверие

В тренинге существует множество процедур, предполагающих объективацию уровня межличностного доверия между подростками.

170

Некоторые из них мы опишем здесь, поскольку в них доверие, несомненно, связано с работой подростков с собственным телом.

### ***"Обопрись на мое плечо"***

Это упражнение проводится в парах. Два подростка, а для первого прогона лучше тренер и подросток, стоят друг напротив друга. Оба вытягивают руки, поднимают их на уровень плеч и ладонями как бы опираются на ладони партнера, чуть переплетая пальцы. Из этого положения каждый из них делает небольшой шаг назад. Теперь уж точно каждый из них поддерживает другого. Инструкция: *"Теперь, медленно сгибая руки в локтях, но оставаясь прямым и стройным, вы будете медленно приближаться друг к другу. Постарайтесь приблизиться так близко, как сможете; возможно, вы сможете даже на мгновение положить свою голову на плечо партнера. Но не бросайте партнера, ведь вам еще предстоит помочь друг другу выпрямиться"*.

Дав образец проведения этого упражнения, тренер делит группу на пары и предлагает каждой паре сделать это упражнение самостоятельно. Необходимо только еще раз попросить каждого заботиться о партнере. Сам же тренер наблюдает за парами, чтобы потом две - три из них попросить повторить упражнение уже у всех на виду.

Для двух самых крепких юношей тренер может предложить модификацию упражнения, когда подростки сближаются, упираются друг в друга лбами, а затем побуждаются хотя бы на мгновение разомкнуть руки. Это силовой вариант упражнения. Затем они снова опираются друг на друга руками и помогают друг другу выпрямиться.

Далее по логике серии упражнений можно провести упражнение "Упасть в руки" из типа "Испытания" (см. на с. 126 из разд. 3.11). Это упражнение можно сделать в тех же парах. Затем

переходят к другим упражнениям.

### **"Обопрись на меня"**

Упражнение проводится в парах. Лучше, если это будут разнополюные пары.

Юноша стоит за спиной у девушки. Он кладет свои ладони на лопатки девушки и говорит ей: "Обопрись на меня. Я сильный. Я удержу тебя. Ничего не бойся. Я буду постепенно опускать тебя. Оставайся такой же прямой, не гнись". Тренер в предварительной инструкции говорит, что это упражнение на внимательность к другому человеку и на доверие. Юноша не должен дать девушке испугаться. Он должен так медленно и так надежно опускать ее, чтобы она не испугалась, не страховала себя, не кричала и не махала руками. Лучше чуть подождать, дать девушке возможность справиться с тревогой и страхом, и только потом медленно попробовать еще немного отпустить. Можно это упражнение делать несколько раз,

171

все увеличивая длину траектории. В конце концов найдутся пары, в которых юноши опустят своих девушек практически на 75 градусов, сами опустившись на колени за спиной у девушки.

При выполнении этого упражнения тренеру надо обращать внимание на обувь девушек. Не стоит излишне наклоняться назад в туфлях или сапогах с высокими каблуками. Обувь может слишком скользить, что тоже затрудняет выполнение упражнения.

А что же девушки? Они получают от тренера задание попробовать опустить своих юношей настолько, насколько они смогут удержать. Тут тренеру надо быть внимательным, так как некоторые девушки переоценивают свои возможности и не удерживают, роняют юношей. Тренер советует юношам быть честными, и громко говорить девушкам о своих ощущениях, если им страшно или кажется, что девушки уже не удерживают их.

В этом упражнении иногда стоит поменять пары, чтобы дать возможность большему числу подростков испытать себя в более надежных руках, попробовать справиться с волнением и тревогой, но с другим партнером или партнершей.

Возможно продолжение этой серии упражнений на телесное доверие в тех же парах.

### **"Поддержка"**

Юноша близко подходит к девушке и становится сбоку, чуть перед ней и лицом к ней. Он обхватывает девушку двумя руками на уровне чуть выше лопаток. Иногда просто достаточно обхватить, но иногда можно даже сплести пальцы рук в замок. Переступая медленно рядом с ней, он побуждает девушку опереться на его руки и осторожно опускает ее почти до самого пола. Потом так же осторожно и медленно поднимает ее. Очень красиво смотрится, когда девушка, веря юноше, остается прямой в его руках, а не гнется или излишне волнуется. Можно даже попросить девушку сделать это упражнение с закрытыми глазами.

При желании девушка может попытаться также опустить до земли юношу. Конечно, это сделают самые сильные девушки, но ведь можно опустить ровно настолько, насколько сможешь!

Затем это упражнение можно выполнить в варианте, когда девушка опускается лицом вперед. Юноша также стоит чуть сбоку и чуть сзади девушки, пропускает свои руки подмышками девушке и, развернув их, ладонями обхватывает два плеча. Это положение достаточно комфортно для девушки. Юноше же оно также позволяет аккуратно, надежно и красиво опустить девушку почти до самого пола. Потом девушки пробуют сделать то же самое со своими юношами.

Телесно-ориентированные техники интересны на всех стадиях тренинга. Их можно повторять. Они могут выступать как в виде

172

фона, так и в качестве фигуры, когда главное именно телесность. Их исходная форма - групповая - парная. Но они пригодны и для нацеленной индивидуальной работы. Эти упражнения можно делать поощрениями в группе, но можно использовать и в качестве "фанта", который должен отыграть незадачливый неудачник.

173

### 3.15. Упражнения на личностную внимательность и личностную лексику

Эта группа упражнений составляет стержень тренинга личностного роста с подростками, его сквозное содержание. В них подростки тренируются давать личностную квалификацию: давать определение и относить к человеку поведенческие и личностные характеристики, другим и себе, принимать эти личностные высказывания, вести вербальный и невербальный диалог по поводу личностных характеристик друг друга.

Разговор о личности участника тренинга, выполнившего некоторое упражнение, начинается в тренинге очень рано. Уже в групповых упражнениях первого дня (см. тип упражнений на интенсивное физическое взаимодействие, например) уместны вопросы к группе по поводу человека, который, например, регулярно не успевает найти себе свободное место в упражнении "Меняются те, кто..." или самым последним находит с закрытыми глазами свободный стул в упражнении "Леди и джентльмены": "Что вы можете сказать об этом человеке? Какой он для вас? Что вы можете предположить о нем, судя по этому упражнению?"

В упражнении "Испорченный телефон" (передача действий по кругу с закрытыми глазами) после его прогона в обе стороны (по часовой стрелке и против часовой стрелки) тренер обязательно задаст некоторым участникам тренинга вопрос: "А чем для тебя различаются и в чем сходны твои соседи, которые передавали тебе действия в первом и втором прогоне?" В любой обратной связи в каждом из упражнений, используемых в тренинге, есть место для личностных обобщений и квалификаций. Тренер примет их, хотя и попытается уточнить, спросив подростков, на основании каких наблюдений и фактов они дают эти личностные квалификации своим коллегам.

Группа упражнений на личностную внимательность и личностную лексику просто "сгущает" этот вид тренинговой работы, артикулирует его, превращает в мотивированные упражнения для добровольцев, пар и всей группы.

Начинаются эти упражнения с различным образом оформленных сравнений в первые дни тренинга, продолжают в форме упражнений на задумывание некоторого лица и его устное или письменное описание с последующим примериванием всех к

173

этому описанию и отгадыванием, а завершаются в последней трети тренинга упражнениями на самописание, оформленными как упражнения "Брачное объявление" или "Кто я? Какой я?"

Опишем наиболее часто используемые в тренинге личностного роста упражнения этого типа, их "сходство и различия".

Из группы "рекрутируются" два добровольца, они садятся на стулья в центре круга, и тренер спрашивает группу, что общего, одинакового, похожего у этих двух подростков. Отвечают или только желающие, или обязательно каждый должен, не повторяясь, найти что-то общее в сидящих перед ним подростках. Скорее всего сначала сходство будут находить в чем - то внешнем - одежде, причёске, цвете волос. Только постепенно группа начнет касаться поведенческих и личностных особенностей сидящих. Сравнение даст и сам тренер. Потом тренер побуждает добровольцев, сидящих на "горячих" стульях сравнить самих себя.

Важно спросить сравниваемых, с кем из группы они согласны в оценке сходства (или различия) между ними, а с кем - нет.

Можно выбрать вторую, затем третью пару для сравнения. Выбор подростков в пары может быть как случайным, так и преднамеренным - тренер всегда оформит свое неслучайное решение как случайное или почти случайное. Но для четвертой - пятой пары лучше сменить задание: теперь тренер просит группу найти различия двух подростков. Сравнивающие подростки должны не только сказать, что двое сидящих на "горячих" стульях, мол, разные по темпераменту, но и у кого из пары какой темперамент.

Упражнение на поиск различий также повторяется с двумя - тремя парами. И здесь в сравнении участвуют и сами сравниваемые, и тренер. Полезно и тренеру побывать в какой - то момент

в роли сравниваемого. Лучше, чтобы пара сравниваемых была однополной, из одного возрастного диапазона (парой для тренера - мужчины будет мужчина из группы или из зрителей).

### **"Личностные линейки"**

Это одно из самых интересных упражнений из этого класса. Оно просто, абсолютно приемлемо в своих простых, начальных формах, допускает множество модификаций, заставляет "работать" большую часть группы.

Из группы вызывается доброволец. Он получает простое задание: выбрать из группы любого подростка, обладающего некоторым качеством в максимальной мере, например: "Выбери из группы самого высокого парня и поставь его рядом со мной". После того как самый высокий выйдет в центр круга, тренер побуждает добровольца снова выбрать из оставшихся самого высокого парня и снова поставить его рядом с первым. Эта процедура повторяется пять - шесть раз.

174

В результате перед группой выстраивается ряд юношей - от самого высокого к менее высоким.

Подобное задание используется только в самых младших группах тренинга. В группе старшеклассников уже первая линейка может быть построена для более сложных человеческих свойств, например: "Выбери того, кто, как тебе кажется, учится лучше всех". Или: "Выбери ту, которая самая улыбочивая из всех девушек группы".

Могут быть использованы и личностные качества другого полюса, например, самые тревожные подростки группы, или самые лохматые, или самые замкнутые и т.п.

Таким образом, этот вариант упражнения состоит в том, что доброволец ранжирует несколько участников тренинга по выраженности у них некоторого поведенческого или личностного качества, как социально - позитивного, так и социально - негативного. Вся группа знает, какое личностное качество использует доброволец для выбора подростков в линейку, которая всегда репрезентирует один полюс выбранного качества: это всегда пять "самых - самых" по данному свойству.

Упражнение всегда предполагает определенную работу с теми, кто выбран в "личностную линейку". Прежде всего необходимо обсудить вопрос правильного субъективного выбора с крайними в линейке подростками - первым и последним в этом ряду: "Твой товарищ считает, что ты самый (например, тревожный) в этом ряду. А как ты сам оцениваешь свою тревожность, куда бы ты поставил в этой линейке себя сам?" Или: "Твой товарищ считает, что ты самый необщительный из всех, кого он выбрал в линейку. А как бы ты измерил свою общительность сам, куда бы ты поставил себя в этой линейке, где с одной стороны самый общительный, а с другой - самый необщительный".

Таким образом, тренер дает возможность крайним в ряду линейки подросткам вербально или невербально выразить свое отношение к выбору добровольца. Тренер может попросить и самого добровольца измерить самого себя только что построенной им же самим "личностной линейкой", а в некоторых случаях попросить "измерить" и тренера.

Любопытным будет выглядеть повтор этого упражнения с тем же самым личностным (поведенческим) качеством другим добровольцем. Тренер будет внимателен к заявлениям кого - то из участников тренинга из круга, что, мол, все "расставлено не так". Этот участник тренинга эмоционально включен в упражнение больше, чем другие. Надо дать ему возможность реализовать свой взгляд на личностные качества участников тренинга, повторив всю процедуру с ним.

Возможно и вербальное обсуждение обоснования выбора добровольца, его "измерения" личностных качеств подростков,

175

правда, только если на этом в какой-то форме настаивают выбранные в линейку подростки. Это упражнение достаточно экологично, но все же может "задеть" образ подростка, и он обязательно потребует разъяснения у добровольца или даже у тренера. Модификациями упражнения будут его прогоны, когда группа не знает, линейку для какого личностного или поведенческого качества выстраивает доброволец. Об этом личностном качестве можно сказать добровольцу на ушко или даже предложить ему самому "загадать" всей группе загадку, выстроив линейку и только потом спросив

группу, "что это за личностное качество, если на этом (указывает) полюсе его много, а на этом полюсе (указывает другой полюс) - мало".

Такой вариант упражнения - "загадывание загадок" - отличается еще и тем, что в одной линейке скорее всего будут представлены оба полюса, а не один, как в процедуре выбора "самого - самого". В отгадывании участвуют и подростки, стоящие в линейке. Выдвижение гипотез и необходимость обосновывать эти гипотезы перед группой порой бывают более плодотворными, чем быстрая отгадка.

Любопытным дооснащением этого упражнения является дополнительная просьба к добровольцу вербализовать свой выбор в виде "ты" - высказываний: доброволец может начать с подростка (парня или девушки), стоящего у любого полюса линейки, и сказать ему, например: "Ты очень тревожный", - но потом найти соответствующие речевые формы "ты" - высказывания для каждого следующего подростка в линейке.

### 3.16. Другие упражнения

В этом разделе я опишу упражнения, которые не удалось включить в отдельный тип, но которые весьма часто используются в тренинге с подростками.

#### **"Групповая дискуссия"**

Это один из самых известных упражнений социально-психологического тренинга. В тренинге же личностного роста его место довольно ограничено. Во-первых, у нас в арсенале нет каких-либо специально разработанных для этого тренинга групповых дискуссий. Во-вторых, наиболее интересно, когда они возникают сами и связаны с чем-то, что произошло в самом тренинге, в его конкретном упражнении. Групповые дискуссии возникают в сюжетно - ролевых играх и упражнениях телесно - ориентированных техник. В - третьих, довольно много разговоров в группе происходит за чаем или после него, т.е. в то время, которое специально не организуется. Это будут заведомо спонтанные дискуссии.

176

#### **"Передай действие"**

Выполняется это упражнение следующим образом: группа строится в виде круга. Лучше всего, чтобы юноши и девушки чередовались. Тренер просит всех закрыть глаза и повернуться налево (или направо, но все в одну сторону). Он предлагает с закрытыми глазами найти правое плечо того, кто стоит впереди и положить правую ладонь ему на правое плечо. Затем дается инструкция: *"Сейчас я начну по отношению к тому, кто стоит впереди меня, совершать какие - то простые действия. Например, поглажу по голове, или постучу по спине, или нарисую крест на лопатках, или еще что-то. Тот, кто впереди меня, должен как можно точнее и как можно быстрее передать мои действия дальше, вперед, тот - еще дальше, и так по кругу. Эти действия должны как можно быстрее вернуться ко мне. Но пока они идут, я успею запустить еще дюжину всяких действий. Понятно? Начали!"*

Через минуту - полторы упражнение стоит оборвать, предложить всем открыть глаза и встать лицом друг к другу. Тренер задает серию вопросов: "Кто работал честно, а кто подглядывал? Все ли действия вы передавали? Кому было больно, неприятно, неловко?"

Упражнение повторяется, но группа поворачивается в другую сторону. Теперь тренер "запускает на орбиту" несколько больше действий. Опять проводится небольшое обсуждение характера и поведения двух партнеров, которые передавали действия конкретному человеку в первом и во втором прогонах этой техники.

Для третьего прогона тренер может назначить кого - то вместо себя начинать 10 новых движений, группа должна их "прогнать по кругу" и вернуть начавшему. Наконец, для четвертого прогона можно в качестве начинающих выбрать юношу и девушку и попросить первого начинать движения - действия исключительно "по - мальчишески", а вторую - "по-девичьи"! Пусть их будет по 8 -10. Одновременно они должны передавать и то, что они ощущают спиной. Причем лучше всего этих юношу и девушку найти на противоположных концах круга.

После 2 - 3 минут работы, когда все действия прошли по кругу, группа открывает глаза и тренер побуждает группу отгадать, какие действия начинал юноша, а какие - девушка.

Этим упражнением можно начать первый день тренинга или проводить его в течение первого дня.

#### **"Невербальное общение"**

Это упражнение предполагает активизацию у подростков их навыков невербального общения, и оно заимствовано из тренинга общения.

Существуют словари невербального общения. Они содержат сотни невербальных фраз. В обиходе мы активно пользуемся

177

немногими из них. Вот с этих общеизвестных невербальных фраз тренер и начинает упражнение. Например:



- Сколько времени? - прикосновение указательного пальца к запястью левой руки;
- Курить есть? - приближение сложенных двух пальцев правой руки к вытянутому в трубочку рту с одновременным придыханием;
- Выйди вон! - указательный жест и резкое отбрасывающее движение правой кистью руки;
- На троих будешь? - три пальца вверх, остальные пониже отворота рубашки или костюма;
- Ты дурак! - указательный жест с последующим кручением указательным пальцем правой руки около виска;
- Прекратить! - перекрещенные руки.

Тренер "произносит" невербально эти и другие фразы и просит группу сначала вербализовать его фразы, а затем уже ответить невербально. Потом он предлагает сразу отвечать невербально, если фраза понятна, а затем продолжить невербальные фразы любого из группы. Доброволец показывает невербальное высказывание, а группа отгадывает, что он сказал. В заключение можно обсудить другие невербальные выражения, которые помнят участники тренинга.

**Ответы на задачи из раздела 3.13:**

Человек в соседней комнате храпел.

Вратарь в футбольных воротах.

Ковбоя мучила икота.

**Контрольные вопросы и задания**

Что такое полное и сокращенное тренинговые упражнения?

Какие типы упражнений используются в тренинге личностного роста?

Какие типы упражнений используются в первые дни тренинга? А какие типы упражнений лучше использовать во второй половине цикла тренинга?

Предложите свою типологию упражнений для психологического тренинга с подростками.

## Глава 4

### ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВИЙ ТРЕНЕРА В ТРЕНИНГЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА С ПОДРОСТКАМИ

#### 4.1. Принципы построения отдельного дня тренинга

Обычно тренинг личностного роста с подростками длится от 10 до 15 дней - занятий по 2 - 3 часа. Наиболее простой выглядит схема "один раз в неделю", но возможны и другие варианты, например, по 2 - 3 раза в неделю или даже пять дней подряд по 4- 5 часов, потом после паузы еще пять дней подряд. Неудачен вариант "реже, чем один раз в неделю".

Как же построить отдельный день тренинга? Я предполагаю, что ответ на этот вопрос зависит от нескольких факторов.

1. От опыта тренера. Начинаящий тренер, скорее всего, должен в том или ином виде иметь достаточно подробный план - программу всего тренинга и отдельного его дня. Тогда построение дня тренинга для него выглядит как строгое следование написанному плану.

Но более или менее опытный тренер уже не имеет плана дня тренинга. У него есть что-то вроде перечня задач, которые он должен решать в каждый конкретный день тренинга. Такие типовые задачи тренера будут перечислены далее. Но конкретные задачи тренер ставит интуитивно, на основании своего опыта ведения групп.

2. От типа тренинга. Если это обучающий тренинг, например, тренинг общения для подростков или тренинг личностной рефлексии для старшеклассников, то это программные тренинги, расписанные по дням. День строится исходя из его места в общей программе тренинга, и допускаются немногие изменения в этой программе и плане.

Если же это личностный тренинг, каким и является тренинг личностного роста, то он строится на принципах, а не на программе. Программы с расписанными по дням техниками и упражнениями в таком тренинге просто нет.

Одним из существенных в таком тренинге является принцип "здесь и теперь". Этот принцип требует от руководителя внимательности к состояниям группы, состоянию отдельных

179

участников тренинга, учета последствий предыдущих упражнений, особенностей образовавшихся пар и микрогрупп, решивших принять участие в следующих упражнениях, и пр. В частности, этот принцип допускает, что не добровольцев вызывают на заявленное тренером упражнение, а упражнение выбирают после того, как в центр круга выйдет доброволец (или пара добровольцев).

Вторым принципом является принцип знания и использования феноменов групповой динамики. Хотя тренинговая группа с подростками обычно насчитывает до 20 - 30 человек, она открыта для новичков и зрителей, не требует обязательного регулярного посещения тренинг - сессий, групповая динамика в ней идет по тем же самым основным законам, как и в небольших закрытых группах социально - психологического тренинга.

Третий принцип - принцип директивности. В группах психологического тренинга с подростками тренер априори находится в более директивной позиции по отношению к группе. Это, в частности, проявляется в перераспределении влияний: в малых группах типа психотерапевтических групп, "лечебным фактором" является группа, здесь же, в подростковой группе, "развивающим фактором" выступает тренер, и, несколько в меньшей степени - группа. Тренер может позволить себе работать с одним участником тренинга, с парой или тройкой даже тогда, когда, по мнению наблюдателя, это противоречит сиюминутным интересам группы.

Есть и другие принципы, на которых строится работа тренера, (см. приложение). Этот фактор весьма тесно связан со следующим.

3. От особенностей позиции и стиля ведения группы тренера. Даже внутри одного и того же типа тренинга тренер имеет большую свободу в выборе своей позиции и стилевых особенностей

поведения. Они, в свою очередь, не могут не влиять на построение дня тренинга. Сюда входит, в частности, ведение группы вдвоем как стиль руководства тренингом и варьирование основными ролями ведущего группы.

Основными стилями руководства малой группой традиционно называют авторитарный, демократический и попустительский (Т. Высокинська). Что касается ролей, то, например, С. Кратохвил выделяет пять основных ролей ведущего тренинга (или групповой психотерапии):

1) руководитель, инструктор, учитель, режиссер, инициатор и опекун по отношению к тому, что происходит в группе;

2) аналитик (главное в этой роли - личностная нейтральность);

3) комментатор;

4) эксперт - посредник, минимально ответственный за дела группы;

5) участник тренинга (т. е. аутентичная личность со всеми своими проблемами).

180

Конечно, нельзя реализовывать все эти пять ролей сразу. Поэтому тренер имеет возможность варьировать свои роли и строить конкретный день тренинга или его крупные фрагменты с учетом позиции, стиля и актуальной роли. Например, в практике тренинга личностного роста с подростками бывают случаи, когда тренер уезжает на неделю в командировку. С некоторых пор я как тренер ищу себе замену на пропускаемое мною занятие. Это могут быть сами участники тренинга - ведь в тренинговой группе часто работают студенты-психологи, зрители - среди них есть и действующие психологи. Программа этого дня тренинга подробно не обсуждается, если только об этом не просят мои коллеги. Но такая "вставка" в канву тренинга не может не модифицировать атмосферу тренинговой группы. Тренер должен почувствовать это, вернувшись в группу. День возвращения частично похож на первый день тренинга: тренер должен вернуть объективную и субъективную управляемость группой.

4. От места этого дня внутри целого тренинга. Есть работы, которые тренер должен провести в группе в первые дни тренинга, и работы, которые могут начинаться потом, ближе к его середине. Наконец, есть работы, которые в полном объеме могут быть выполнены только во второй части целого тренинга.

Описывая ранее типы психологических упражнений, используемых в тренинге личностного роста с подростками, я, как правило, указывал, в какой части тренинга обычно располагаются эти упражнения и возможны ли варианты.

5. От количества пришедших на сессию тренинга подростков и от того, много ли среди них новичков и кто они. Здесь возможны крайности или даже вариант, когда весь день тренинга придется строить вокруг единственного человека, пришедшего впервые на тренинг.

Если же много новичков, необходимо построить процедуру знакомства, дать упражнения на их включение в группу и только потом продолжить тренинг по его собственной логике.

Если группа собралась особенно большая, надо или делить группу на две части и работать поочередно с каждой, используя возможность повтора отдельных упражнений в каждой из подгрупп, или не делить группу, но тогда несколько больше давать групповых упражнений (когда работает вся группа - в кружок, парами, тройками, микрогруппами - С. В. Петрушин).

Если по каким-то причинам пришло мало подростков, смело включайте в группу всех зрителей и работайте со смешанной группой. Если подростков мало, а зрителей нет (в нашей практике был случай, когда на очередное занятие тренинга пришли две девушки и один юноша), тренер имеет возможность провести чудесный тренинговый вечер четвером, если в его "репертуаре" есть техники тренинга четвером.

181

Если на занятия впервые пришел подросток, которого по тем или иным причинам надо включить в группу (например, он сын клиентов, которых сейчас вы консультируете, и вам всеми силами надо включить подростка в группу, чтобы иметь возможность наблюдать и влиять на него), то день тренинга во многом строится вокруг него. Этот подросток включается в неслучайные упражнения и

неслучайные пары для их выполнения.

Если на тренинг пришли родители (или мама одного из подростков), например, ваши клиенты или клиентка, то тренер также может включить в дневную программу тренинга достаточно большой материал, который будет предназначен именно для родителей (мамы), тем более что обычно такие посещения родителями группового тренинга с их детьми весьма непостоянны: другого такого случая, чтобы группа и дети что-то сказали своим родителям (с помощью психодрамы, сюжетно-ролевых игр, в групповой дискуссии и т. п.) может потом просто не быть.

б. От возможностей помещения, в котором идет тренинг. Хорошо, когда тренинг проходит в просторной комнате, в которой достаточно воздуха и легких стульев как для подростков, так и для зрителей. Но если аудитория меняется день ото дня, приходится учитывать и количество стульев. Возможны следующие варианты:

а) группа может в какой-то из дней попасть в ситуацию, в которой придется работать стоя, и это не может не сказаться на выборе упражнений дня тренинга;

б) тренинг в какой-то из дней будет необходимо вести в помещении с прикрепленными к полу партами и весьма малым тренинговым пространством. Придется работать за партами, и это тоже резко меняет "репертуар" дня тренинга;

в) нет свободной аудитории, и тогда группу, может быть, стоит собрать в маленькой комнатке, где готовится чай, посадить вокруг чайного стола и вести тренинг в этих стесненных условиях;

г) от ритуалов группы. В подростковых тренинговых группах возникают ритуалы. Особенно часто ритуализируется начало и окончание дня тренинга. В группе с ритуалами тренер не может их игнорировать, их придется включить в программу тренинга. В тех же группах, где ритуалы минимальны, у тренера больше свободы в том, как начать день тренинга и как выйти из него.

При прочих равных условиях день тренинга с подростками должен быть уравновешен с точки зрения:

а) групповых и индивидуальных форм работы;

б) объема работы с девушками и юношами;

в) объема работы со "старожилами" группы и новичками;

г) количества упражнений без рефлексии и обратной связи и полных упражнений, с рефлексией и обратной связью от группы;

182

д) количества типов упражнений в этот день. Нельзя строить день на одном типе упражнений, но и значительное количество типов упражнений в один день не очень удачно;

е) типов процедуры выбора добровольцев на следующее упражнение (см. ранее). Тренеру не стоит увлекаться назначением следующего испытуемого, необходимо дать возможность вызваться добровольцам. Но следующих испытуемых может выбирать группа, предыдущий испытуемый, тренер, лидер группы. Этот выбор может происходить и случайно. В любом случае процедура выбора следующего добровольца должна быть известна и понятна группе;

ж) "сидячих" упражнений и упражнений, предусматривающих перемещение участников группы;

з) форм обратной связи (см. ранее).

Трудно определить, что такое полностью уравновешенный день тренинга. Тренер или супервизор могут обратить внимание на неуравновешенность дня тренинга, в случае если тренер больше работал с девушками и практически игнорировал юношей, если весь день группа просидела на стульях, если после каждого упражнения следовали слишком длинные и подробные обсуждения, что произошло. В конце концов, чувство уравновешенности - это субъективное переживание опытного тренера, которое он реализует в техниках своей работы, когда работает успешно.

183

#### 4.2. Действия тренера в нестандартных и кризисных ситуациях

Нестандартных и кризисных ситуаций в тренинге встречается немало. О некоторых из них я говорил ранее, о других - еще будем говорить. В данном разделе рассмотрим рекомендации тренеру, если: 1) подростков на тренинг пришло слишком много или же слишком мало; 2) пришедшие подростки (или их большая часть) не хотят работать; 3) привычная для тренинга и приспособленная для этого комната занята, а та, что предлагают взамен, очень маленькая; 4) по недосмотру тренера (невыполнение требований техники безопасности) произошла микротравма одного из подростков, или возникла даже только угроза микротравмы; 5) какая - то ситуация или какой - то подросток буквально выводит тренера из себя; 6) тренер не сдержался и "за грудки" вытолкнул одного из "сильно мешавших ему" подростков из тренинговой комнаты; 7) тренинг идет в уже сложившейся, длительно существующей группе, и лидер этой группы "уводит" (на время? на совсем?) группу из тренинговой комнаты.

Этот перечень можно продолжить. Остановимся только на некоторых ситуациях.

183

##### *Ситуация 1*

"Много" - это больше 28 - 30! Это предел. После этого группу надо делить на две подгруппы, одну подгруппу выводить в зрители, работать с другой, а потом менять их местами. Хотя один день тренинга или часть дня можно провести и в довольно большой группе. Сергей Петрушин пишет о длительных тренинговых группах в 80 человек, но взрослых. У нас есть в целом положительный опыт ведения демонстрационных тренингов (на час - два) с группами до 100 подростков с включением в канву тренинга лекций.

Иногда сами подростки чувствуют, что их слишком много. Они из круга, разбредаются на время по коридорам. Однажды подростки, не вошедшие в основную группу, создали свою тренинговую группу - помещение своими размерами и количеством стульев позволяло это - и просто копировали в своем кругу то, что делал тренер в основной группе.

В общем, много подростков - это не так уж и страшно. А мало?

Минимальная группа, с которой однажды довелось работать - это три подростка. Я вел тренинг без зрителей (зрители всегда для группы составляют запас) в школе в виде психологического кружка. По каким - то неустановленным причинам из обычных 12 - 14 человек на очередное занятие пришли только трое старшеклассников - один юноша и две девушки. Это давало возможность объединяться в разнополюые пары для вполне интересных упражнений. Мы провели этот тренинг в полном объеме, ребятам он явно понравился, и на следующих занятиях группа снова "вдохнула", набрала прежний состав. Таким образом, рекомендация может быть сформулирована так: тренинг должен состояться в любом случае, даже если придут всего трое подростков!

##### *Ситуация 2*

Ситуация, когда подростки или большинство из них "не хотят работать", бывает практически только в начале тренинговых циклов. Вообще говоря, она свидетельствует о том, что подростки присутствуют на тренинге не добровольно, что есть какой - то другой мотив, какая-то пресс - суппозиция в их отношении в тренингу, какое-то ложное ожидание. Чаще всего это ожидание педагогических воздействий. На тренинг подростки были отобраны педагогами, а не вызвались поучаствовать в нем добровольно.

Тренер обязательно скажет подросткам, что он не педагог - воспитатель и не врач, что он психолог. Но у подростков часто еще нет опыта взаимодействия с психологом, а вот опыт взаимодействия с "поощряющим и наказывающим" воспитателем есть.

Психолог может "уравновесить" (не бороться!) это неадекватное ожидание, только продемонстрировав максимально возможную демократическую позицию по отношению к подросткам.

184

Участвовать или не участвовать в упражнениях тренинга - это их суверенное право. Подросток

может вообще уйти (об этом далее), отсесть, прилечь в кресло, играть на подоконниках в карты - это его право. Психолог - тренер не должен делать замечания, он должен просто работать, быть интересным хотя бы некоторым из пришедших на тренинг подросткам.

Именно поэтому первый день тренинга должен быть "искрометным", максимально интересным и разнообразным. Тренер должен предьявить себя как психолога, как неисчерпаемого на выдумку, как разнообразного и внимательного партнера. Он должен убедить сомневающихся в том, что тренинг им нужен, что психолог не воспитывает и не лечит, а вместе с подростками проходит множество испытаний.

Например, после одного из тренингов подростки рассказывали тренеру, что он их "покорил" еще в первый день, выучив по процедуре "запоминание имен по методике "Города с повторами"" более 30 новых для него имен пришедших на тренинг подростков.

### *Ситуация 3*

Провести все 10 - 14 занятий цикла тренинга личностного роста в одной и той же аудитории - это большая удача для тренера. К сожалению, чаще приходится одно или несколько занятий проводить в новой для группы комнате. Если она похожа на первую - нет проблем!

Проблемы возникают, когда для занятия тренинговой группы в данный день нет никакой комнаты... Ну есть, но не комната, а, например, кафедра, где стульев хватит только на треть участников. Как быть?

Ответ прост - вести тренинг. Тренинг можно вести в коридоре стоя. Можно вести за привинченными к полу столами в комнате - "консервной банке"... В арсенале тренера должны быть упражнения, приемлемые для работы группы буквально бок о бок! На пятачке. Таких упражнений должно быть много, нельзя их исчерпывать за один день тренинга: мы не застрахованы от повторов с аудиториями.

### *Ситуация 4*

За многие годы моей работы с подростками в группе ни разу не было серьезных травм, ни у самого тренера, ни у подростков. А вот микротравм или же угроз их возникновения было достаточно. Именно поэтому мы, описывая упражнения - испытания и другие типы упражнений, неоднократно подчеркивали необходимость выполнения требований техники безопасности.

Приведем примеры таких "болезненных" в прямом смысле слова ситуаций.

185

Выполняя вместе с подругами упражнение "Рекорд группы" (тип "Границы психологических пространств"), девушка неловко падает со стола на пол. Страхующий юноша разводит руками. Группа замирает. Девушка с плачем выскакивает из комнаты. Тренер готов побежать за ней, выяснять, в чем дело... Но среди зрителей оказывается женщина - психолог, которая "привела" эту девушку с подругами на тренинг. Она останавливает тренера и сама выскакивает в коридор. Туда же выбегают две - три девушки. Упражнение прервано. Группа расселась по местам в кружок. Кто - то упрекает страхующих ребят... Другие молчат. Молчит и тренер. На радость группы, буквально через пять минут девушка и ее сопровождающие возвращаются. Девушка как-то сияет. Возможно, ей приятно быть в центре внимания... Оказалось, что ничего серьезного не произошло, она ударилась, но не сильно. Группа продолжила свою работу.

Во время упражнения "Меняются местами те, кто..." (тип "Упражнения на интенсивное физическое взаимодействие") два подростка с разбегу одновременно садятся на один и тот же стул. Стул ломается, оба подростка оказываются на полу, но, кажется, ничего серьезного не произошло. Сломанный стул убирается, группа еще раз оценивает состояние всех стульев, часть из них меняется на более крепкие. Упражнение продолжается.

Юноша и яркая крепкая девушка спорят друг с другом в упражнении "Кто первым снимет с партнера кофту" (имеется в виду вторая, специально надетая на обычную одежду кофта). Соперники не уступают друг другу. Внезапно кофта девушки зацепляется за клипсу. Девушка истошно кричит. Юноша в растерянности. Воспользовавшись этим, девушка успевает снять с растерявшегося юноши кофту и

тут же выскакивает из комнаты. Тренер посылает вслед двух ее подруг. После этого случая я побуждаю подростков в подобного типа упражнениях снимать с себя все предметы, за которые можно зацепиться. Девушка же через некоторое время возвращается в группу. С ухом все в порядке. Кстати, через год она поступает на факультет психологии Сургутского городского университета.

Некоторые другие случаи уже были описаны.

Можно дать следующие рекомендации: необходимо точно выполнять требования техники безопасности при тренинге. В случае же возникновения "болезненных" ситуаций помощь пострадавшему сначала оказывают его друзья (подруги) и взрослые одного с ним пола. На время оказания такой помощи в работе группы стоит сделать паузу.

#### *Ситуация 5*

По моим наблюдениям, чаще всего "сильно мешает" тренеру: а) более юный подросток, который еще не вошел в собственно подростковые проблемы и заявляет о себе каким-то другим способом; б) демонстративная девушка, которая недополучает внимания от тренера и сверстников на тренинге; в) подросток - юноша или девушка, - или даже студент или студентка, которых то, что происходит на тренинге, слишком близко задевает,

186

поскольку затрагивает какие-то их личные проблемы (например, невозможность телесного контакта с лицами противоположного пола или излишний рационализм, выражающийся в требованиях к тренеру все время объяснять "почему и для чего" и одновременная неготовность просто чувствовать и делиться с группой переживаниями и пр.).

Совет здесь такой: необходимо верить в компенсаторные возможности группы. Тот, кто мешает тренеру, мешает и группе. Группа должна дать соответствующую обратную связь этому "герою". Возможности тренера "инспирировать" групповую обратную связь поистине безграничны. Если же ему кажется, что они исчерпаны или не помогают, есть последнее средство: на очередное занятие, предчувствуя возможность эксцесса, можно принести грейпфрут. Когда атмосфера накаляется, тренер делает паузу, присаживается где - то внутри круга подростков, медленно очищает грейпфрут, делит на дольки, съедает половину долек, а вторую раздает группе, причем самую аппетитную дольку - непременно тому, кто больше всех мешает. Удивительно, но этот способ еще не разу не подводил!

#### *Ситуация 6*

В нашей практике был всего один такой случай. По рассказам других тренеров, подобные эксцессы бывали и у них.

Мои рекомендации: тренер должен извиниться перед подростком и признать свою неправоту. Если подросток убегает, тренер должен вернуть его, хотя бы для "извинений и разговора". Приемлемо послать за ним вслед (если он убегает) его друга или помощника тренера. Сама процедура извинений может произойти как приватно, один на один, так и перед всей группой.

Тренер может сделать свой поступок предметом групповой дискуссии.

Эта ситуация, кстати, остро ставит вопрос и о подмене тренера на несколько минут, если он ведет свой разговор с мешавшим подростком за пределами круга.

#### *Ситуация 7*

Такая ситуация может возникнуть, если тренер работает с подростковой группой, уже длительное время существующей (например, в школьном классе, где все друг друга давно знают) или же в группе, в которой по каким-то причинам быстро формируется жесткая иерархия власти. Последнее бывает, например, в группах подростков в подростковых приютах: здесь дети знают друг друга сравнительно недавно, но традиции приюта - это традиции иерархии и власти.

Психологу - тренеру не остается ничего другого, как признать право неформального лидера группы на его лидерство. Психолог

187

не создаст свою, новую группу из старой, не вступив в альянс с неформальным лидером. Альянс - это всегда реальные или виртуальные переговоры, "купля - продажа", терпение и... работа.

Тренер должен быть готов, что в самые тревожные для статуса неформального лидера моменты жизни группы тот может встать и пойти "покачаться на спортивных тренажерах", за ним потянутся его "шестерки", тренинг приостановится.

В этой ситуации тренер должен посоветоваться с группой (если есть с кем), вести ли сегодняшнее занятие дальше или перейти к другим формам работы. Наблюдения говорят о том, что нет устоявшихся подростковых групп с иерархией власти, охватывающей одновременно представителей двух полов - и юношей, и девушек. Так что у тренера есть возможность опереться на представителей противоположного неформальному лидеру пола. Оба решения приемлемы - и продолжить тренинг, и сделать паузу.

Наш опыт говорит о том, что лидер уводит группу от тренера не больше чем на полчаса - час. Тренинг всегда достаточно интересен для подростков. Поэтому, когда большая часть группы ушла, тренер все равно должен заниматься в тренинговой комнате психологически интересной работой, даже с одним - двумя оставшимися подростками. Это могут быть демонстрационные опыты из психологического практикума, задачи на инсайт, просто квазиконсультативная беседа.

Группа вернется хотя бы на чай, если она уже привыкла к этой послетренинговой форме работы. Но чай - это неотъемлемая часть тренинга. За ним и после него возможно проведение многих чисто тренинговых процедур.

Приведем два примера из практики.

Работая с подростками в подростковом приюте, я столкнулся с моментами "увода" группы уже в первые дни тренинга. В подростковых приютах, как ни демократична будет позиция тренера, нельзя сказать о полной добровольности собираемой там тренинговой группы. Неформальный лидер как бы испытывал своих "шестерок": "Вы решили пойти на тренинг, а меня вы спросили?" - и уходил то на "обед", то отдохнуть, то на спортивные тренажеры. Но уже с первых занятий в группе был послетренинговый чай, на который тренер приносил вкусные булочки, которые резко контрастировали с приютским рационом. На час приходили все - и подростки, и более младшие дети, - им доставалась хотя бы конфета. Но после чая психолог уже в другой, самой деликатной манере, очень избирательно и ненавязчиво предлагал поиграть в "психологические игры". Не надо было образовывать круг, все чувствовали себя свободно, участие в этих играх было еще более добровольно. И тренинг шел!

В другой группе с жесткой иерархической структурой и "уводами" части группы тренер подметил, что у неформального лидера есть определенный познавательный интерес к мелким мыслительным задачам,

188

типа задач со спичками, с манипулированием образами и пр. Он не был самым удачливым в их решении, но они привлекали его. Поэтому пришлось на каждое занятие готовить новый набор подобных задач: со спичками, на догадку, пространственных субтесты из тестов интеллекта и др. Эти задачи в нужный момент тренинга давались сначала неформальному лидеру, и потом, с небольшой паузой - всем остальным.

189



#### 4.3. Некоторые советы тренеру, работающему с подростками

Кроме принципов конструирования дня тренинга из отдельных упражнений и принципов действия тренера в нестандартных и экстренных обстоятельствах необходимо сформулировать советы для тренера относительно "сквозных" тренерских работ во время тренинга с подростками: тренер и доброволец, тренер и зрители, тренер и опоздавшие, тренер и родители подростков, тренер и другой тренер, тренер и подростковая субкультура в целом.

##### **Как выбирать добровольца на следующее упражнение?**

Вариантов выбора должно быть несколько. Главное, чтобы все они были известны и понятны участникам тренинга. Поэтому в первые дни тренинга надо познакомить подростков со всеми приемами выбора добровольцев, а затем уже варьировать их в нужной тренеру последовательности.

Обычно используются следующие принципы.

1. Полная добровольность участника тренинга. Он выходит в круг сразу после того, как тренер объявляет, что для следующего упражнения ему нужен доброволец. Более того, группа должна понять, что добровольцем будет именно тот, кто выйдет первым, что первая поднятая рука имеет преимущества. Возможны варианты, когда тренер попросит первого вышедшего уступить место второму или даже третьему, но преимущества первого должны быть неоспоримы.

2. Добровольца, т.е. испытуемого для следующего упражнения или следующего прогона того же самого упражнения выбирает тренер. Эта форма также должна быть понятна участникам тренинга. Основания для такого выбора тренер может и не предъявлять. Но ведь и участник тренинга имеет все права в соответствии с введенными правилами тренинга отказаться от участия в данном упражнении или пропустить очередь для другого.

3. Следующего испытуемого выбирает тот, кто только что справился с заданием и за счет этого приобрел определенный авторитет в группе. Этот момент необходимо объяснить. Возможна даже такая инструкция: "Ну что же, ты прекрасно справился с испытанием. Посмотри в глаза участникам тренинга. Увидишь ли ты того, кто готов испытать себя так же, как ты? Не спеши, посмотри на

189

каждого, выбери или того, кто сам хочет, и ты видишь в его глазах это желание, или того, кто должен попробовать испытать себя с твоей точки зрения. Ведь только ты знаешь изнутри, что это такое. Если хочешь, подойди к этому человеку и что-то скажи ему на ушко. Главное, чтобы он согласился быть следующим...".

4. Следующего испытуемого выбирает группа. Это можно оформить совершенно по-разному, например, попросив группу указать пальцем на того, кто должен попробовать испытать себя в следующем прогоне некоторого испытания или в новом испытании, или вербальное указание. Тренер собирает мнения многих и с учетом этого называет следующего испытуемого.

5. Следующий испытуемый выбирается случайно. Тренер просит одного подростка назвать число, а другого - с кого начать счет. Решение о направлении счета он оставляет за собой. Возможен вариант, когда тренер только спрашивает число, сам выбирает, с кого начать счет и направление счета. Любопытно, что такой модус выбора следующего "добровольца" дает возможность тренеру оформить свой выбор как случайный выбор группы. Дело в том, что если тренер убежден, что следующим добровольцем должен быть участник тренинга, то он может готовить его к роли добровольца заранее. Но может и представить это как рок, как случайный выбор, как судьбу. Это возможно, если тренер хорошо считает и названное кем-то число не очень большое. Тренер может после названия числа очень быстро глазами посчитать, с кого он должен уже в громкой речи начать счет, чтобы названное число пришлось на загаданного участника тренинга. Впрочем, это возможно и при назывании большого числа, но только, если тренер прекрасно знает, сколько подростков сидит в круге. В этом случае он мысленно отсчитывает разницу между числом подростков в круге и названным числом от задуманного участника, потом начинает счет вслух и всегда попадет на задуманного. Тому будет очень не просто отказаться после такого выглядящего случайным выбором.

6. Место следующего добровольца может быть "продано". По любой из названных процедур выбирается следующий, а затем тренер обращается к группе: кто хочет "перекупить" у добровольца право испытать себя сейчас же, первым (следующим) в названном упражнении. "Покупатель" и "продавец" торгуются на глазах у группы. Особенно удачно этот вариант выбора испытуемого выглядит при переходе к серьезным испытаниям (см. соответствующую группу упражнений), но до конкретного знакомства с содержанием упражнения на испытание. Ценой за право немедленно испытать себя может быть фант или какое-нибудь конкретное действие, обещанное покупателем, например, танец, стихи, мимический этюд и пр. Цену вправе называть и "продавец". Решение о перепродаже очереди решают сами продавец и покупатель.

190

Тренер же работает скорее в роли рекламного агента, помогая "продавцу" развернуть рекламу среди подростков и правильно оформить ее. Причем если "продажа" идет успешно, возможно продолжить ее до четвертого, пятого уровня перепродажи, или даже до тех пор, пока не останется тех, кто хочет торговаться за право испытать себя первым.

Как выбирать партнеров для добровольца?

Здесь также возможны все названные варианты. Наиболее удачна процедура, когда партнеров для того или иного упражнения выбирает сам доброволец, опираясь на некоторые советы тренера, например: "Выбери себе партнера (партнершу), с которым (которой) тебе будет удобно взаимодействовать в следующем упражнении".

Или: "Выбери себе в качестве партнера для испытания того, кто тебе интересен, но пока плохо знаком. У тебя будет возможность познакомиться с ним поближе в этом упражнении".

Или: "Выбери трех участников, с которыми ты будешь работать в этом упражнении. Тебе будет легче, если они будут как можно больше отличаться от тебя - по внешнему виду, росту, весу, темпераменту, личностным качествам".

Если в упражнении участвовала пара, например юноша и девушка, то и следующую пару выбирает она - вместе, советуясь друг с другом или по отдельности. Возможны все модусы, например: девушка выбирает девушку, а юноша - юношу. Но может быть и перекрестный выбор: девушка выбирает юношу для следующей пары, а юноша - девушку.

Для упражнений в парах и для групповых парных упражнений возможен такой способ объединения пар: тренер просит всех участников группы показать пальцем на того, с кем они хотели бы образовать пару в следующем испытании. Вытянутые руки с пальцем надо некоторое время держать, не меняя выбор. Все вербальные комментарии и договоренности запрещаются. Тренер должен быстро обежать круг и выяснить, есть ли взаимные выборы на следующее упражнение. Те, кто выбрали друг друга указательным жестом руки, выходят парами из круга. С остальными процедура повторяется до тех пор, пока вся группа не разделится на пары.

Как относиться к аплодисментам после выполненного упражнения?

Тренинг личностного роста с подростками, несомненно, носит оттенок театральности: на занятиях часто сидят зрители. Упражнения тренинга порой доходят до уровня событийности. Возникает немало эмоционально окрашенных ситуаций, напряженных или веселых, даже смешных.

191

Есть группы, в которых аплодисменты после удачно выполненного упражнения рождаются спонтанно. Обычно начинают хлопать зрители. Но и в группе без зрителей аплодисменты, естественно, спонтанно могут возникнуть и закрепиться.

Но чаще в тренинговых группах аплодисменты как форму обратной связи вводит тренер, сам начав однажды аплодировать удачливому испытуемому и вербально или невербально попросив о том же группу. Можно и просто ввести формулу "Давайте поаплодируем" для организации этой обратной связи и как бы завершения упражнения. Аплодисменты здесь выполняют не только роль обратной связи, эмоциональной разрядки, но и роль "границы номера", подводящей некоторые промежуточные итоги, как бы завершающих "пребывание испытуемого на арене".

Более того, аплодисменты, ставшие более - менее привычными и естественными для группы, могут стать и средством мотивирования следующего испытуемого, следующего добровольца. Это как бы голосование группы по предложению тренера сделать следующим испытуемым какого-нибудь подростка. Если группа поддерживает тренера, она поддержит и его аплодисменты, как невербальное воздействие на все еще принимающего решение участника.

Как относиться к опаздывающим?

Подростковый тренинг не похож на учебное занятие своей демократичностью и свободой: участвовать или не участвовать в упражнениях подростки решают сами. Приезжают на тренинг они обычно издалека. Опоздания нередки, и всегда кто-то из постоянных членов тренинга приходит на него значительно позже. Задерживаются и новички. Как относиться тренеру к опозданиям участников тренинга?

Во-первых, в тренинге личностного роста для подростков группы всегда большие - от 18 до 33 человек. Поэтому день тренинга можно начинать даже с половиной состава.

Во-вторых, в таком тренинге всегда есть зрители (студенты, психологи, друзья, родители). Тренер может принять решение начать тренинг всем вместе, в едином кругу.

В-третьих, опаздывающие сами наказывают себя, пропуская важные события тренинга.

В-четвертых, тренер может сделать нормой тренинга включение опаздывающих в особое тренинговое упражнение - испытание именно для опаздывающих, т. е. опаздывающий может сесть в круг, только справившись с некоторым испытанием.

В-пятых, опаздывающие всегда сидят за кругом до окончания того упражнения, которое уже идет в группе. Не надо разрешать включаться в упражнения по его ходу - только с самого начала!

192

В-шестых, надо попросить подростков предупреждать заранее, что они опоздают или даже не придут на следующее занятие.

Шутки подростков и шутки тренера в ходе тренинга

Подростковая субкультура - довольно едкая, острая на слово. В подростковой среде ценятся розыгрыш, подшучивание, "подначивание", бывает достаточно и язвительности, колкости. Тренер, ведущий тренинг с подростками, должен по возможности быть "пропитан" подростковой субкультурой. Желательно, чтобы он имел опыт участия в подростковых дискотеках, вечерах отдыха, побывал в кафе и ресторанчиках, где "тусуются" подростки, знал их жаргон, моду. Есть и интересная социологическая и психологическая литература по неформальным молодежным объединениям, по подростковой субкультуре. Ее тоже надо иметь в виду.

Тренер сам выбирает свой облик и стиль при работе с подростками, их надо чаще менять во время тренинга, быть самому разным и подростков приглашать к разнообразию одежды, стиля, настроения, образа, роли. Подростковый тренинг пропитан карнавальностью, тренер должен всеми возможными способами поддерживать праздничность, театральность, эмоциональную значимость встреч.

Тренер, так же как и индивидуальный консультант, должен быть продуктивен в культуре клиента, в данном случае в подростковой субкультуре. В частности, тренер должен быть готов шутить, разыгрывать, немного "подначивать", даже обманывать (с последующим раскрытием этих обманов). Но одновременно он должен быть готов, что и с ним подростки будут шутить, разыгрывать его, "подначивать". В группах может даже разворачиваться что-то вроде соревнования между тренером и эмоциональным лидером или лидерами группы, кто из них больше рассмешит, разыграет группу или ее отдельных участников. Вряд ли стоит рассказывать группе анекдоты, но тренер должен уметь увидеть смешное в ситуации, оттенить шуткой событие в группе, поддержать шутливый или даже высмеивающий тон другого.

Группа свободна в своих проявлениях смеховой культуры. Но и тренер свободен в выборе стиля ведения группы. И все же демократичный стиль тренера в тренинге личностного роста предполагает наличие в арсенале тренера шутки, игры на зрителя, театральности, в какие - то моменты

- шутовства.

Приведу пример - метафору. В начале дня группа втянулась в упражнение на переодевание. Разбившись на пары "юноша - девушка", группа готовила что-то вроде карнавальных костюмов, используя для создания нового образа партнера всевозможные подручные средства: шарфы, шапки, дамские украшения, пачки сигарет, бутылки, губную помаду, принадлежности для уборки комнаты и пр. Поскольку не хватало мальчиков, тренер включился в

193

одну из пар. Его партнерша использовала для создания нового образа для тренера женский берет и женский пиджачок, взятые напрокат у кого-то из зрителей. Но пиджачок она надела на тренера задом наперед, а берет лихо заломила набок. По процедуре каждая пара последовательно представляла на подиуме - двух стоящих рядом столов - свой костюм - образ. Тренер руководил этой процедурой... сам одетый в карнавальный наряд. Его "покрасовала" на подиуме партнерша (потом - он ее). Но группе так понравился новый образ тренера и его поведение в этом образе, что она побудила тренера вести весь день тренинга в этой одежде! Тренер предложил и группе - при желании каждого - провести весь день тренинга в необычных нарядах, придуманных для них партнерами. Сам тренер действительно весь день тренинга вел в женском строгом пиджачке, но надетом и застегнутом задом наперед, правда, без берета.

Работа со зрителями

Тренинг личностного роста с подростками подразумевает не только возможность, но и необходимость присутствия зрителей. Самих подростков на тренинге всегда больше, чем может вместить тренинговый круг; остальные свободно рассаживаются вокруг, ходят по комнате, переговариваются, выходят покурить, комментируют упражнения тренинга. Вне круга сидят и психологи, пришедшие подсмотреть методику проведения таких групп, поучиться этому. Порой - и нередко - за кругом сидят родители и друзья участников тренинга, педагоги тех школ, из которых пришли на тренинг большие подгруппы, бывают и просто случайные люди, зашедшие на "что-то интересное" из коридора, да задержавшиеся.

"В зрителях" может просидеть весь цикл занятий, например, зажатая и тревожная девушка из детского дома. Хотя в кругу сидит и работает ее подруга, девушка никак не соглашается - предложенный ей материал она получит много - на работу в кругу. Но за кругом - это не значит "вне тренинга". Чувствами и переживаниями эта девушка пройдет весь тренинг наравне с его участниками. Многие припозднившиеся новички предпочитают весь первый день или полдня сидеть в зрителях. В общем, среди зрителей всегда много психологически колоритных фигур, полезных для тренинга.

Тренер всегда "контролирует" зрителей. Зрители нужны ему как носители более зрелой эмоциональности, взрослого опыта поведения в конфликтных ситуациях, как соперничающие тому, что происходит в группе, "глаза и сердца".

Тренер строит самые разные комбинации взаимоотношений зрителей и группы. При этом он исходит из предположений: хорошо идущая группа не обижается даже на спящих зрителей (такие случаи были, ведь вокруг тоже люди!). Зрители - запасной материал для тренинга, могут "подхватить" тренинг в экстренных

194

ситуациях, зрители - это те, кто сегодня по каким-то причинам решил не бороться за место в группе, но завтра они это сделают, это дополнительные глаза и уши, которые, кстати, видят также то, чего не видит тренер. Зрители должны быть готовы попробовать себя в качестве участников тренинга, поэтому надо для каждого найти ситуацию, где зритель мотивированно побывает в упражнении в группе.

Приведем примеры работы тренера со зрителями.

1. В тех случаях когда вся группа закрывает глаза, тренер приучает группу к тому, что обратную связь о событиях в группе дадут зрители.
2. Если при сборе обратной связи в некотором упражнении от группы тренеру не удается

получить нужное ему разнообразие мнений (подростки оказываются слишком односторонни или неразговорчивы), тренер должен дособрать обратную связь от зрителей, предполагая большее разнообразие мнений и их большую зрелость. Свое мнение в ходе сбора обратной связи тренер выскажет одним из последних.

3. На некоторые упражнения тренер может взять в качестве участников зрителей. Особо это касается мужчин, так как подростков мужского пола в тренинговых группах, как правило, меньше, чем девушек.

4. Тренер может поощрить участие в двух - трех упражнениях того из зрителей, кто эмоционально наиболее включен в события внутри группы, что видно по реакциям, комментариям, подаваемой обратной связи

5. Во множестве упражнений, где доброволец ищет себе пару или же только что справившийся подросток ищет того, кто выполнит это испытание еще раз, тренер обязательно предложит расширить сферу поисков за пределами группы: "Посмотри и на зрителей, вдруг именно там ты увидишь того, кто хочет и готов себя испытать".

6. Если зрители "засиделись" и начинают немного мешать тренеру вести занятие, возможна резкая смена пространства тренинга: на одно - два упражнения тренер отсаживает подростков в ряды зрителей, а всех или большинство зрителей делает участниками тренинга и дает им релевантное групповое упражнение. То же самое делается уже по программе, если подростковая группа большая: в течение дня можно два - три раза поменять состав подростковой группы, выводя участников в зрители, а подростков - зрителей включая в круг.

7. Тренер должен быть внимательным к особым отношениям, существующим или завязавшимся в ходе тренинга между подростком и кем - то из взрослых зрителей. Принцип "антимонополизма" на доверительность подростков даже предполагает от тренера усилия по созданию таких отношений. Эта внимательность может

195

реализоваться во включении этой пары в некоторое парное упражнение или в просьбе подростку "курировать" эмоционально близкого ему взрослого, включенного тренером на некоторое время в групповые события.

8. Зрители по мере возможности приглашаются на чай, который организуется каждый раз после работы в кругу. За чаем зрители завязывают с подростками свободные "локальные" беседы.

Тренер и родители подростков

То, что с подростками что-то происходит, очевидно для всякого мало-мальски внимательного родителя, который в курсе того, что его ребенок ходит на тренинг. Возможно, родитель и привел (устроил) своего ребенка на тренинг. Но возможно, что в какой - то момент он впервые решил сам поинтересоваться тем, что происходит на тренинге, "что там делает с его ребенком тренер". Мне встречались всякие родители - и обвинявшие и благодарившие. К тому же тренинг личностного роста с подростками всегда сохраняет свое родство с консультативной практикой: практически в каждой группе есть один - два или больше детей моих клиентов. Они могут участвовать в тренинге с начала до конца, могут присоединиться к группе в середине тренинга, могут - при достаточной смелости семьи и умелых действиях тренера - поучаствовать в тренинге всего один день, но с пользой для себя.

Общим правилом здесь является то, что родители должны предупредить тренера, что они хотят или уже "пришли" на тренинг. Их участие возможно не только в качестве сопереживающих зрителей, но и в качестве самих тренирующихся. Единственным ограничением на присутствие родителей в тренинговой комнате является резкое нежелание этого со стороны их ребенка. Тренер проведет в этом случае определенную работу с подростком, но в конце концов всегда встанет на его позицию. Запреты со стороны подростков родителям бывают не часто, но и не так редко.

Некоторые родители приходят на тренинговую группу "инкогнито", не уведомляя об этом тренера. Тренер в таком случае может попасть в неприятную историю.

В моей практике был случай, когда я как тренер ввел в группу для участия в некотором

упражнении девушку - зрителя, эмоционально очень близкую, по моим наблюдениям, к группе, а позже включил ее во взаимодействия с юношей из группы. Так вот, это взаимодействие никак не выстраивалось: между ними в паре "били искры", но не было работы. Хорошо, что третьи лица подсказали тренеру, что девушка - мать этого подростка. Она пришла на тренинг, не представившись тренеру.

Родители могут участвовать в работе группы и даже быть в паре со своим ребенком, но тренер должен специально строить такие пары, а не получать их как факты невоспитанности родителей.

196

Бывает и так, что сразу несколько родителей подростков изъявляют желание побеседовать с тренером и познакомиться с содержанием тренинга. В этом случае тренер может воспользоваться исходной мотивацией родителей и предложить им создать "группу поддержки" из родителей, с которой он проведет одно - два - три демонстрационных тренинговых занятия. "Группа поддержки" - особая форма работы с родителями, которые в тренинговой форме изнутри знакомятся с тем, что чувствуют и переживают подростки во время тренинга. Рассказать своим родителям о тренинге для подростков довольно трудно. Многие они еще не в состоянии точно сформулировать. А что-то вообще может интерпретироваться теми, кто сам не посещал тренинговые группы такого рода, как недопустимое, опасное для их детей. Психолог - тренер должен не только дать ответы на все вопросы и запросы родителей, но и провести их в тренинговой "группе поддержки" через самые интересные упражнения подросткового тренинга. Это, кстати, увеличит экологическую валидность методики тренинга и облегчит перенос того, что получают подростки во время тренинга, в другие социальные контексты их жизни.

Подобные "группы поддержки" возможны и с педагогами в том случае, если психолог ведет свой тренинг в школе или в других воспитательных учреждениях.

Тренер и другой тренер

Во время тренинга с подростками нередко возникает ситуация, когда тренер по каким-то причинам нуждается в экстренном отдыхе и выходе из группы: он плохо почувствовал себя, ему позвонили из дома, и он вынужден предположить что-то очень важное и отлучиться, он должен безотлагательно переговорить приватно с кем-то из зрителей и т. п.

Что в этом случае делать с группой? Хорошо, когда тренинг ведут два тренера, а когда один? И все же в группе или в ближайшем окружении группы всегда есть кто - то, на кого тренер может положиться. Это, возможно, его ученик - психолог или подросток, которому понравилась атмосфера тренинга и он приходит к вам уже на третий тренинговый цикл подряд (а ведь двух одинаковых тренингов личностного роста не бывает). Это может быть другой тренер, который "заглядывает" к вам посмотреть работу коллеги.

Можно передать группу на несколько минут другому тренеру или минимально подготовленному человеку. Надо успеть обговорить с ним краткий план его действий, напомнить о двух - трех выигрышных упражнениях для группы и вдохновить на экстренную замену. Конечно, возможна и пауза для группы, но замена всегда предпочтительней.

Еще более остро стоит вопрос, когда тренер, ведущий еженедельную, например, группу с подростками заболевает или

197

уезжает в командировку. Стоит искать все возможности, чтобы занятия состоялись и без штатного тренера. Если о командировке известно заранее, замену на одно занятие тренера можно успеть обговорить с группой. Не надо бояться и сюрпризов для группы, когда она знакомится с новым тренером только в день тренинга.

Наконец, возможна ситуация, когда кто - то из зрителей тренинга изъявляет желание на один день (или только на час - полтора) взять бразды правления в группе и нечто "показать" подросткам. Необходимо только приветствовать такой поворот событий! Тренер должен оказать такому смелому человеку всемерную помощь, обговорить процедуру, программу работы, место штатного тренера во время его работы и пр. В моей практике с подобными инициативами выходили как студенты-психологи

(кстати, сами уже пробуящие вести тренинги) из окружения, так и психологи-профессионалы, которые часто бывают на тренингах с подростками непосредственными участниками, чтобы "почувствовать" подростков. Более того, если среди зрителей присутствуют дипломники и курсовики, я часто предлагаю им провести несколько упражнений с группой, чтобы "попробовать".

Самая неприятная ситуация разыгрывается тогда, когда второй тренер включается в работу группы неожиданно, "с листа", не предупредив об этом штатного тренера. Я никогда не позволю это делать в основное время тренинга. Но за чаем и после чая - пожалуйста! Чай и после чая - это время для инициатив. Какая разница, кто их проявит, - сами подростки или гастролирующие психологи - тренеры. Тренеру стоит в такие моменты верить в своих подростков, они имеют все возможности разобраться в истинных целях и средствах второго тренера.

Из моей практики запомнился случай, когда психолог школы, в которой я вел обучающий (но полный, пятидневный) тренинг с подростками для школьных психологов, неожиданно в конце очередного дня тренинга после чая пригласила подростков собраться вместе в лекционной комнате, удобной для проведения дискуссий. Оказывается, она сама только что прошла американский обучающий тренинг по профилактике сексуального насилия детей и ее "смутили" телесно-ориентированные техники, использованные нами в этот день. Вернее, не столько "смутили", сколько она приняла для себя решение, что таким техникам не место в работе с подростками, и она решила донести это до самих подростков. Завязалась оживленная дискуссия. Тренер (т.е. я сам) скромно сидел в уголке и только слушал. На мое счастье, меня вызвали в другую комнату и я не был свидетелем большей части дискуссии. Подростки достойно отстаивали свое право на телесные контакты внутри тренинга, хотя и соглашались с некоторыми из доводов школьного психолога.

От этого эпизода осталось впечатление кавалерийского наскока, незваного вмешательства, необговоренного контрвоздействия на группу, но одновременно подтвердилась вера в группу.

198

#### Тренер и подростковая субкультура

Тренер, работающий с подростками, должен быть сам культурно продуктивен внутри подростковой субкультуры. Как это возможно? Хорошо, когда тренинг ведут только окончившие психологическое обучение выпускники. Они еще не далеко ушли от подросткового возраста и прекрасно понимают его проблемы почти "изнутри". А если для тренера - нам, например, - многие подростки чуть ли не во внуки годятся? Не мешает ли это? Есть ли какой-то возрастной формальный критерий для прекращения работы с подростками?

Я работаю с подростками более 15 лет, из них более 10 лет - как тренер в тренинге личностного роста. Обратной стороной вопроса о формальных возрастных критериях для прекращения работы с подростками является вопрос, который обычно звучит примерно так: "А что-то ты все еще с подростками работаешь... Это в твоём - то возрасте? У тебя у самого, что ли..."

У меня есть один общий и принципиальный ответ на эти два вопроса: с подростками можно работать до тех пор, пока тренер способен живо воспринимать, подпитывать в себе подростковую субкультуру, пока он способен сопереживать подросткам, пока он еще пропитан знаниями и ценностями, чувствами современных ему подростков.

Начиная работу с подростками, тренеру стоит специально позаботиться о дополнительных контактах с подростковой субкультурой. Речь идет не столько об интересных книгах и статьях, о просматривании журналов типа "Cool" или соответствующих передач по телевизору. Речь идет о чем-то вроде "абонеента на экскурсии в подростковую среду".

В свое время, в самом начале своей работы с подростками мне пришлось сидеть в пивнушке рядом с самыми "боевыми" панками, танцевать - каждый по своему - с ними в одной комнате, ходить - специально ходить! - на концерты металлической музыки (слава богу, это оказалось вполне в моем вкусе), чтобы почувствовать плечами, головой, ногами атмосферу зала, в котором до половины составляли подростки. Потом я стоял в толпе подростков, внутри которой в кровь дрались двое из них, и группа "делала паузу", не вмешиваясь до определенного момента в единоборство, и я с толпой



держал эту паузу... Сейчас я понимаю, что бессознательно напивался уже новой для себя подростковой культурой, так как моя собственная подростковая культура была культурой первых концертов "Битлз" и первых переводов на русский язык Сент-Экзюпери.

Сознаюсь, сейчас я меньше забочусь о подпитке подростковой субкультурой... Может быть, ее "хватает" из консультативной практики.

Вот два примера из практики последних месяцев.

199

Одна клиентка жалуется, что ее 16 - летний сын спит с 20 - летней девушкой, и она не знает как быть. Вторая мама - клиентка сознается, что ничего не понимает в первой девичьей любви своей 15 - летней дочери, которая буквально преследует, хотя и на расстоянии, одного из известных актеров Театра Ленинского комсомола даже на гастролях, старается ездить по тем же городам, что и он. Чем не подпитка современной подростковой субкультурой, ведь общаться-то в этих случаях приходится и с подростками тоже!

Но тренер, который не ведет консультирования, обязан заботиться о своей культурной продуктивности в современной ему подростковой субкультуре, как бы молодо он себя ни чувствовал.

200



#### 4.4. Примеры программ тренинга с подростками

В качестве примера тренинга общения для подростков приведем программу, составленную моей дипломницей И. Головатенко.

##### Общая идея тренинга

В начале 1998/99 учебного года в школу практической психологии (Московский городской дворец творчества детей и юношества) обратились родители подростков и сами подростки, у которых возникли трудности в общении со сверстниками, родителями или учителями, с просьбой научить их так общаться с другими людьми, чтобы это не приводило к конфликтным ситуациям, приносило меньше переживаний самому подростку. Некоторые подростки в силу определенных обстоятельств были лишены активного общения со сверстниками и испытывали дискомфорт, оказавшись в компании сверстников.

В ответ на этот запрос были организованы тренинговые группы для подростков.

##### Цель данного тренинга

Программа данного тренинга направлена на развитие у подростка недостающих ему навыков общения, на обсуждение с ним проблем отношений с людьми, как со взрослыми, так и сверстниками, проблем конфликтов.

Используемые средства: групповые дискуссии, мини-лекции, ролевые игры, игры на интенсивное физическое взаимодействие, работа в парах и тройках и т.д.

В групповой дискуссии участники группы имеют возможность высказать свое мнение по обсуждаемой проблеме. Здесь они учатся формулировать свои мысли, аргументировать свое мнение, спорить, не оскорбляя своих оппонентов, критиковать точку зрения других, не переходя на "личности".

200

После каждой игры проводится обсуждение. Участники делятся впечатлениями о том, как они себя чувствовали в той или иной роли, мотивируют свои поступки. Это дает возможность развивать психологическую наблюдательность, научиться объяснять поведение других людей, смотреть на межличностную ситуацию глазами партнера.

Игры на интенсивное физическое взаимодействие служат для усиления интереса учащихся, повышения работоспособности, снятия напряжения, отдыха, улучшения взаимоотношений в группе. В некоторых случаях эти упражнения могут быть непосредственно связаны с темой занятия и использоваться в качестве рабочих.

В данную программу помимо различных игр и групповых дискуссий входят и мини-лекции. По мнению Т. Яничевой, "сообщение в доступной форме о тех или иных психологических закономерностях, феноменах, свойственных людям вообще с одной стороны, может снять страхи, волнения, тревогу подростков без прямого обсуждения его собственных переживаний, а с другой - повысить чувство уверенности в себе, если теоретическое отступление подтверждает догадки и предположения самого подростка".

##### Форма проведения

Данная программа состоит из 10 занятий, каждое из которых длится два с половиной часа. Встречи проводятся один раз в неделю. Помещение для занятий должно позволять расставить стулья для участников по кругу. На некоторых занятиях допускается отработка полученного навыка вне группы (с незнакомыми людьми).

Каждое занятие имеет два слоя. Первый - непосредственно тренинговая работа, второй слой составляет чаепитие, которое является своеобразным продолжением тренинга. Ситуация чаепития еще больше сплачивает группу. Во время чаепития подростки имеют возможность в свободной форме высказать свое отношение к событиям последнего дня тренинга, а также есть возможность получить или дать обратную связь отдельным участникам тренинга.

Кроме того, во время чаепития проявлялась "отсроченная обратная связь". Ребята вспоминают события прошлых занятий. Например, на седьмом занятии, во время чаепития одна из участниц

тренинга обратилась к другой со словами: "Ты знаешь, а я сегодня поняла, почему ты тогда (на третьем занятии) сказала, что я похожа на прокурора". Завязался живой разговор.

"Чаепитие" действительно оказалось "неотъемлемой составной частью тренинга".

Форма промежуточного и окончательного контроля

В качестве промежуточного контроля использовались устные отчеты участников (рефлексия) в конце занятия и во время чаепития: отмечаются основные сложности, что понравилось и т.д.

201

Это дает участникам возможность осознать свои успехи, изменения, если таковые произошли, наметить некоторый план применения этих достижений в дальнейшем, а также дает возможность ведущему контролировать эффективность тренингового процесса.

Для окончательного контроля разработана анкета, которая была предложена участникам на последнем занятии (см. раздел 4.5).

Также была использована методика "Самооценка", включающая 15 шкал:

Слабый - сильный.

Уступчивый - упрямый.

Замкнутый - открытый.

Зависимый - независимый.

Черствый - отзывчивый.

Нерешительный - решительный.

Безответственный - добросовестный.

Неуверенный - уверенный.

Самостоятельный - несамостоятельный.

Невезучий - везучий.

Нелюбимый - любимый.

Глупый - умный.

Несправедливый - справедливый.

Невозмутимый - раздражительный.

Неблагодарный - благодарный.

Нечувствительность - эмпатийность.

202

## ПРОГРАММА ТРЕНИНГА

### Занятие 1

Цель занятия: создание благоприятной эмоциональной атмосферы принятия и доверительности в общении; знакомство подростков друг с другом; установление правил работы в группе; предложение программы занятий.

План занятия. Введение имени. Рассказ участника о своем имени. Руководитель тренинговой группы просит участников группы рассказать (показать, как-то выразить для группы) историю - быль или небыль, которая связана с его именем, так чтобы его легко было всем запомнить. (При этом все участники знают, что они могут выбрать вымышленное имя, псевдоним.) Помощь руководителя заключается в том, что он предлагает вводить имя действительно и эмоционально. После знакомства ведущий рассказывает о целях программы. Кратко перечисляются темы занятий. Акцент делается на помощи в решении проблем подростков, развитии навыков общения, уверенности в себе.

Вопрос к учащимся: "О чем вы бы хотели поговорить на занятиях?"

Ведущий ведет запись ответов учащихся на доске.

202

### **Упражнение на "интенсивное физическое взаимодействие"**

Например, "Меняются те, кто...".

Группа сидит на стульях в круг. Руководитель группы (или доброволец) стоит в центре круга, так как для него нет свободного стула. Он - водящий. Водящий должен объявить, кто будет меняться местами. Например, он говорит: "Меняются местами те, кто в черных ботинках". Все, обладающие указанным свойством, должны встать со своего места и поменяться местами с кем - то из друзей. Водящий во время обмена местами должен успеть занять чье-то временно освободившееся место. Участник, который остался без стула, становится водящим.

Представление. Группа разбивается на пары, в которых каждый рассказывает о себе своему партнеру. Задача - подготовиться к представлению своего партнера всей группе. При этом главное - подметить индивидуальность партнера, рассказать о нем так, чтобы остальные участники запомнили партнера. Затем все участники садятся в круг, и представление начинается.

Ритуал завершения занятия: Все встают в тесный круг, кладут друг другу руки на плечи и говорят: "До свидания, мы".

### Занятие 2

Цель занятия: продолжение знакомства с учащимися, повышение групповой сплоченности, научиться снимать барьер на проявление чувств и эмоций.

Приветствие. Каждый по очереди произносит свое имя, но с разной интонацией, задача - "не повториться".

Проверка запоминания имен. Доброволец встает в центр круга. Руководитель просит всех участников встать и повернуться спиной к добровольцу.

Задание. Надо узнать участников тренинга со спины, подойти к тем, чьи имена добровольцу известны, положить им руку на плечо и сказать: "Здравствуй, ты..." Если имя названо верно, последний должен повернуться к отгадывающему лицом, улыбнуться ему и сесть на стул.

После этого проводится помощь тем, кто не запомнил все имена.

### **Игра "Слепой и поводырь"**

Группа разбивается на пары "слепой - поводырь". "Слепой" закрывает глаза. Задача "поводыря" - провести "слепого" по зданию, где проводится тренинг (оберегая своего "подопечного", предупреждая о поворотах, лестницах и т.д.), предложить объекты для отгадывания - "Что это такое?".

Затем участники меняются ролями.

При обсуждении спросить, не было ли участникам страшно, уверенно ли они себя чувствовали, насколько легко они могли

203

доверять друг другу, насколько принимали на себя ответственность за безопасность другого, каковы их ощущения при тактильной форме знакомства с предметами.

Обсуждение с участниками, что им мешает быть искренними с другими людьми. Что, по их мнению, способствует открытости в общении с другими людьми?

#### **Упражнение "Несмеяна"**

Один из участников застывает в центре круга с безразличным лицом, задача остальных - "оживить". Можно использовать любые способы (кроме грубых), исключая прикосновение.

#### **Упражнение "Просьба"**

Спросить участников, когда они просили кого-то о чем-то, то какие возникали при этом сложности, почему?

Задание. Выбрать партнера и попросить его одолжить что-нибудь на время. Кто наберет больше предметов?

При обсуждении спросить наиболее успешных игроков, как им это удалось, попросить продемонстрировать. Обратит внимание группы на использование комплиментов, оригинальность, находчивость и т. д. Спросить, как участники оценивают собственную общительность, открыли ли они что-то новое для себя на этом занятии?

### **Занятие 3**

Цель занятия: знакомство с базовыми навыками общения; выделение вербальных и невербальных элементов общения.

Приветствие. "Привет, ты представляешь..."

По очереди каждый из участников, обращаясь к соседу, с чувством радости от встречи произносит: "Здравствуй, (имя), ты представляешь..." и заканчивает фразу, рассказывая, что-то смешное и интересное.

#### **Упражнение "Зеркало"**

Группа разбивается на пары "ведущий - зеркало". Ведущий начинает медленно выполнять какие-то движения, "зеркало" старается их повторить. Потом участники меняются ролями.

Проводится групповая дискуссия "Какими способами мы общаемся"? Вывод о том, что общение может быть разным, но возможно и без слов; о необходимости быть внимательным к невербальным элементам общения. Рассказ ведущего о культурных различиях в языке жестов и поз.

#### **Упражнение "Разговор через стекло"**

Группа разбивается на пары. Первым номерам дается задание попытаться без слов позвать в кино вторых, вторым - выяснить у

204

первых задание по математике. Причем первые номера не знают, что было предложено вторым, и наоборот. Участники пытаются договориться между собой так, словно между ними находится толстое стекло, через которое они не могут слышать друг друга.

Обсуждение. Спросить у участников поняли ли они друг друга, смогли ли договориться. Спросить наиболее успешных игроков, как им это удалось.

Упражнение. Группа делится на две половины: одни участники сидят на стульях в кругу, другие стоят у них за спинами. Причем у одного из стоящих нет пары, стул перед ним пустой. Его задача - одними глазами, без слов, договориться с кем-либо из сидящих и переманить его на свой стул так, чтобы этого не заметил "напарник" сидящего, задача которого - задержать своего "подопечного" (без грубой физической силы).

Домашнее задание: понаблюдать за различными в использовании элементов невербальной коммуникации разными людьми и в разных ситуациях.

### **Занятие 4**

Цель занятия: продолжение отработки навыков использования невербальных элементов общения, выделение зон психологического комфорта.

Приветствие.

Обсуждение домашнего задания.

### **Упражнение "Шарады"**

Один из участников изображает мимикой и жестами какую-то фразу, а остальные отгадывают. Тот, кто первым угадает фразу, сам становится изображающим.

### **Упражнение "Разговор в парах на разных дистанциях"**

Участники разбиваются на пары. Им предлагается побеседовать на любую заданную тему, но при этом в начале они стоят в разных углах комнаты, потом продолжают разговор, стоя вплотную друг к другу. Затем участникам дается возможность занять наиболее комфортную для них дистанцию.

Проводится обсуждение: что ощущали участники игры, когда они чувствовали себя дискомфортно?

### **Упражнение "Путаница"**

Участники крепко берутся за руки, образуя кольцо. Группа начинает запутываться до тех пор, пока не сможет сделать больше никаких действий по запутыванию. Ведущий распутывает группу.

После игры участникам дается возможность рассказать о своих переживаниях и наблюдениях, появившихся в ходе игры.

205

Задание участникам: подойти к незнакомым людям с любым вопросом (узнать, который час, как пройти куда-либо), при этом устанавливать различные дистанции. Понаблюдать, как реагируют люди на вторжение в их зону психологического комфорта.

### **Занятие 5**

Цель занятия: знакомство с понятием активного слушания, выделение признаков хорошего и плохого умения слушать друг друга.

Упражнение. Группа разделяется на тройки: рассказчик - наблюдатель - слушатель.

Рассказчик говорит на заданную тему, слушатель старается применить навыки слушания, наблюдатель по окончании упражнения сообщает, насколько это удалось слушателю. Затем участники меняются ролями.

Обсуждение результатов. Отмечаются наиболее успешные участники.

Домашнее задание. Попытаться применить в разговоре с родителями умение активно слушать. На следующем занятии сообщить о результатах.

### **Занятие 6**

Цель занятия: знакомство с этапами разговора; выделение роли вербальных и невербальных компонентов в умении начинать, поддерживать и прекращать разговор.

Упражнение для разминки, например "Гимнастика".

Ведущий просит всех участников встать перед ним так, чтобы всем было удобно и видно ведущего. Далее он предлагает всем повторять действия, которые он выполнит.

Обсуждение способов начинать разговор в разных ситуациях.

Как показать желание поддержать или прервать нежелательный разговор?

Упражнение в центре группы, когда один из участников пытается начать разговор, а другой поддержать его или отказаться.

Остальные наблюдают и оценивают.

Обсуждение результатов: выводы о том, как лучше начинать разговор в разных ситуациях, как его поддерживать и как завершать.

### **Упражнение "Начальник и подчиненный"**

Условия для участников. "Вы приходите и должны узнать, когда пойдете в отпуск. Начальник уже решил, но по каким-то причинам не хочет говорить раньше времени".

206

### **Упражнение на интенсивное физическое взаимодействие**

Например, "Леди и джентльмены".

Группа в полном составе сидит на стульях в круг. Руководитель объявляет: "Сейчас, по моей

специальной команде, мы все закроем глаза и поменяемся местами с кем - то, кто сидит напротив нас. Присмотритесь к тем, кто сидит напротив вас. Выберите мысленно одного из них, не давая ему сигналов, что вы выбрали именно его. Запомните, где он сидит. Итак, закройте глаза, пошли".

#### **Упражнение "Захват инициативы в диалоге"**

Двое участников садятся в центре круга. Один из них начинает диалог с произвольной реплики. Второй должен подхватить разговор, но при этом постараться как можно быстрее переключить собеседника на свою тему.

Обсуждение результатов упражнения.

#### **Занятие 7**

Цель занятия: знакомство с понятиями "уверенность в себе", "неуверенность" и "агрессивность", различение демонстрируемого другими агрессивного, неуверенного и уверенного поведения; выделение ситуаций, при которых чаще всего испытывают неуверенность в себе. Попытки изобразить поведение уверенного в себе человека.

#### **Упражнение для разминки "Ловля моли"**

Ведущий указывает на одну из участниц игры, представляя ее как "хозяйку, которая пригласила нас в гости. У нее в доме развелось много моли. Она пригласила нас для того, чтобы все мы вместе помогли ей избавиться от моли". Далее ведущий предлагает всем участникам группы "убить по 10 штук моли", и демонстрирует "убивание моли" хлопками в воздухе, хлопаньем по плечам и головам участников, по вещам в помещении и т. п. Он побуждает всех членов игры принять участие в этом действии.

#### **Упражнение "Гости" ("День рождения")**

Каждому из гостей вручается билетик, в котором указано, как себя вести в этой игре. Содержание билетика хранится в тайнике до конца игры, и лишь потом, во время обсуждения можно признаться, что кому было предложено делать.

Среди всех ролей есть неуверенный в себе человек, агрессивно настроенный, уверенный в себе человек.

Обсуждение упражнения. Группа отгадывает, какие типы поведения были продемонстрированы.

Групповая дискуссия. Обсуждаются вопросы: приходилось ли вам испытывать неуверенность в себе? В каких ситуациях? Что такое уверенность в себе?

207

#### **Упражнение "Начальник-сотрудник-подчиненный"**

Участники работают в парах. Задача - обратиться к напарнику с просьбой, демонстрируя различные способы поведения:

более уверенно, ставя себя выше;

уступая собеседнику, как бы подчиняясь;

с чувством собственного достоинства, но без вызова.

Каждый участник должен попробовать себя во всех вариантах.

Домашнее задание: в разговоре понаблюдать, в каком из трех состояний находится ваш собеседник.

#### **Занятие 8**

Цель занятия: знакомство с понятиями манипулирования и группового давления, с видами группового давления, начало отработки навыка сопротивления групповому давлению.

Приветствие.

Разминка.

#### **Упражнение "Разожми кулак"**

Упражнение проводится парами. Один сжимает руку в кулак, а другой старается разжать его (руки и пальцы не ломать!). По окончании ведущий выявляет, использовались ли несиловые методы вроде просьб, уговоров, хитрости.

Обсуждение ситуаций, когда вас пытаются заставить, что-либо сделать. Выводы о способах заставить человека сделать что-либо.

Введение понятия манипулирования, группового давления.

Дискуссия о видах группового давления.

Выполнение упражнения. Доброволец в центре группы, которая пытается заставить его что-либо сделать. Он старается уверенно отказаться. При этом сам учащийся или вся группа оценивает, какой из видов давления использовался (лесть, шантаж, уговоры, запугивание и т.д.).

#### **Упражнение "Перетягивание каната"**

Игроки берут воображаемый канат, и по команде ведущего начинается его "перетягивание" до тех пор, пока один не выиграет (проигравший может упасть, показывая проигрыш). Ведущий напоминает о том, чтобы перетягивающие по очереди выигрывали и проигрывали.

Выполнение упражнения. Группа делится на пары. Один договаривает другого что-либо сделать, второй должен отказаться. Затем меняются ролями. Примеры заданий: уговорить встать, поменяться местами, пойти вместо занятия в кино (прогулять урок) и т.д.

Затем каждая пара сообщает, удалось ли участникам отказаться и какой способ отказа использовался.

208

- Просто сказали "нет", не споря и не объясняя причины, на все уговоры и давление продолжая отвечать "нет".

- Объяснили причину отказа.

- Предложили сделать что-то другое.

- Попытались убедить партнера отказаться от нежелательного действия и т.д.

Групповая дискуссия на тему "Когда и почему необходимо сопротивляться давлению и отстаивать свое мнение".

Домашнее задание: понаблюдать, какие из способов давления чаще всего используете вы сами, ваши друзья и близкие. Понаблюдать за способами, при помощи которых разные люди говорят "нет".

#### **Занятие 9**

Цель занятия: знакомство с понятием критики и видами критики, отработка навыка уверенного реагирования на критику.

#### **Упражнение "Этюд на оправдание"**

Участники выбирают человека в группе, о котором придумывают и рассказывают короткую смешную историю. История заканчивается вопросом: "Как ты объяснишь свое поведение и то, что произошло"? Первая фраза оправдания должна звучать так: "Да, это было на самом деле, я так делал потому, что я..."

Беседа на тему "Какая может быть критика? (справедливая, несправедливая). Как надо и как не надо реагировать на критику. Что нужно знать, когда хочешь сделать замечание, покритиковать кого-то?"

Выводы для ведущего:

сначала похвали, потом сделай замечание;

избегай обобщенной критики, критика должна быть конкретной;

вырази свое чувство и опиши без оценок то, чем ты недоволен;

старайся ограничиться конкретным вопросом и не переходи "на личности".

Упражнение в парах. Один критикует другого, партнер пытается правильно реагировать в зависимости от вида критики.

После упражнения необходимо дать возможность участникам поделиться своими чувствами, ощущениями. Попытаться неудачные критические замечания совместно превратить в конкретные конструктивные замечания.

#### **Упражнение "Похвала по кругу"**

Учащиеся по очереди говорят друг другу комплименты и принимают их.

209

### **Занятие 10**

Цель занятия: отрефлексировать, какие изменения произошли в процессе тренинга, осознание себя членом группы.

#### **Упражнение "Чемодан"**

Один из участников выходит из комнаты, другие начинают собирать ему в дорогу "чемодан", складывая положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке, то, что поможет товарищу в общении с людьми.

Но отъезжающему обязательно напоминают, что будет мешать ему в дороге: те отрицательные качества, которые ему надо побороть, чтобы жизнь его стала лучше. Затем "отъезжающему", который все это время находился в другой комнате, зачитывается и передается весь список. У него есть право задавать любой вопрос по прочитанному. Затем выходит следующий участник и процедура повторяется до тех пор, пока все участники не получат по "чемодану".

#### **Упражнение "Доверяющее падение"**

Участники делятся на пары, один человек будет падать, другой ловить. Ловящий чуть - чуть приседает на расстоянии примерно 90 см позади партнера, чтобы успеть прервать падение. Падающий закрывает глаза и расслабленно падает на руки партнера, стараясь не подстраховывать себя во время падения. Партнеры меняются местами.

#### **Упражнение "Ассоциация" (см. разд. 3.9)**

#### **Упражнение "Фотография на память"**

Ведущий ("фотограф") расставляет участников группы близко друг к другу. При этом каждый должен занимать определенное место.

Ведущий объясняет, почему он расставил участников именно в таком порядке, рассказывает "историю этой фотографии". После этого "фотограф" занимает заранее подготовленное для себя место среди других участников. "Фотография на память" готова.

В конце занятия ребятам была предложена анкета, а также проведена диагностика по методике "Самооценка".

Данная программа составляет "костяк" работы тренера, реальная же работа всегда богаче программ. Изменения могут быть от легких (вставки - игры для разминки, аутотренинг и т.д.) до значительных, логически вытекающих из событий конкретного занятия (события, произошедшие "здесь и теперь", обязательно должны быть "отыграны").

210



## АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Данная программа была апробирована в нескольких группах подростков 13 - 16 лет от 12 до 15 человек. Приводятся результаты в одной из групп.

Нас интересовало:

- 1) распределение типов ответов на вопросы нашей анкеты (см. разд. 4.5);
- 2) изменения в самооценке подростков;
- 3) изменения в коммуникативной сфере с точки зрения эксперта.

1. Анализ анкет участников тренинга выявил следующие результаты:

А. На вопросы "Знали ли вы, что такое тренинг?" "Что ожидали от тренинга?" ребята не смогли дать конкретных ответов. В основном присутствовали ответы типа "Ожидала чего - то необычного, интересного", "Узнать то, что раньше не знала".

Семь человек дали ответ типа "Научился разбираться в себе, других людях, узнал больше из области психологии".

Две девушки дали следующие ответы: "Найти саму себя, свое Я", "Ожидала, что после тренинга буду спокойна, уравновешена".

Один ответ: "Ожидала приобрести новых друзей, знакомых. Ожидала общения".

Б. На вопросы "Изменился ли ты (как человек, личность) за время тренинга?", "Если изменился, то что с тобой произошло?" были получены ответы:

"Менялась только на время занятий, а после не получалось" - 1 чел.

"Стала лучше разбираться в себе, людях, нахожу "общий язык" с другими" - 14 чел.

"Стала уверенней" - 4 чел.

"Не могу сказать как, но поменялась" - 1 чел.

"Не знаю" - 2 чел.

"Нет" - 1 чел.

В. На вопрос "Было ли скучно в группе?" все ребята ответили, что очень редко, когда упражнения затягивались.

Г. Некоторым на первом занятии было "страшно", но "потом освоились".

Д. На вопрос "Что из того, что ты получил - на тренинге, ты можешь использовать в повседневной жизни уже сейчас?" почти все ребята ответили, что стали использовать знания и умения, полученные на тренинге, в жизни, и это им очень помогает:

"Умение слушать и быть внимательней к другим людям";

"Понять людей, не замыкаться в себе";

211

"Могу познакомиться с человеком".

3 человека ответили "Ничего";

1 человек дал ответ "Не знаю".

В целом негативные высказывания касались в основном формы проведения занятий: "Было скучно, когда долго делали одно и то же".

Кроме того, 3 человека хотя и принимали участие в тренинге, но обратную связь не давали. Ограничивались насмешками или шутками. Дать ответы на вопросы анкеты они также отказались.

Один подросток также фактически уклонился от ответов на вопросы анкеты, дав чисто формальные ответы.

Можно сделать предположение, что у этих подростков очень высокая тревожность и на данном тренинге не удалось создать достаточно благоприятную для них атмосферу доверительности и принятия.

2. В качестве следующего метода диагностического сопровождения тренингового процесса с подростками была выбрана методика "Самооценка", состоящая из 15 шкал. Нас интересовали изменения в самооценке подростков. В целом выявлена положительная (в большей или меньшей степени) динамика изменений.

Положительные изменения в самооценке (более 6 шкал) произошли у 15 подростков, от 2 до 6 шкал - у 6, нейтральные результаты (более 8 шкал) - у 9, отрицательные изменения (1 - 3 шкалы) - у 6 подростков.

Тем не менее даже те подростки, которые на вопрос анкеты "Изменились ли вы в ходе тренинга" - дали отрицательный ответ, показали положительные изменения в самооценке.

В основном изменения касались шкал "замкнутый - открытый", "зависимый - независимый", "уверенный - неуверенный", "решительный - нерешительный", "самостоятельный - несамостоятельный", "нелюбимый - любимый".

3. Нас также интересовали изменения в коммуникативной сфере с точки зрения "экспертов" - людей, наблюдавших взаимоотношения подростков в течение всего цикла тренинга (от начала и до конца), помимо занятий, в реальных жизненных ситуациях (на дискотеках и праздниках, организованных во дворце), а также мнение родителей.

Из данных подросткам устных характеристик можно сделать вывод, что многие ребята стали более открытыми в общении, достаточно легко идут на контакт, сами активно пытаются завязать новые знакомства, и большинству это удается. Те, кто в начале тренинга были "зажаты", боялись проявить себя, в конце тренингового процесса стали смелее проявлять свою индивидуальность.

212

Например, одна из участниц тренинга на первых занятиях часто отказывалась выполнять упражнения, высказывать свое мнение. Свой отказ она мотивировала тем, что над ней будут смеяться. Ближе к концу тренинга, на одной из дискотек, она заняла место диск - жокее и самостоятельно провела половину дискотеки, чем удивила не только преподавателей, но и многих ребят из своей группы. Постепенно эта девушка стала "душой компании", проявила организаторские способности.

Родители подростков не заметили конкретных изменений ребят. Но мы не имели возможности подробно их расспросить. В то же время родители отметили, что ребята с удовольствием посещают занятия и огорчаются, если по каким - либо причинам им приходится пропустить занятие.

В целом проведенная нами диагностика выявила позитивные изменения в сфере общения, самооценки. Участники указывают на возросшую независимость от оценок и критики окружающих, уверенность в ситуациях, ранее вызывавших тревогу.

213

### ЗАДАЧИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОГРАММЫ

Данное исследование выявило необходимость некоторых изменений в программе тренинга.

В частности, это касается:

- формы проведения занятий: они должны быть более жестко спланированы (чтобы исключить ситуацию неопределенности, негативно влияющую на тревожных подростков);
- упражнений: они должны быть более динамичными;
- самого тренинга: нужны новые идеи, в частности следует уделить больше внимания невербальному общению, для этого привести в тренинг телесно - ориентированные упражнения;
- формы текущего контроля для диагностики эффективности тренингового процесса и внутригрупповой дисциплины необходимо продумать и изменить.

213

## ВЫВОДЫ

1. Содержание и порядок проведения групп социально - психологического тренинга с подростками имеют свои особенности по сравнению со взрослой группой.

Во-первых, это касается позиции руководителя. В подростковой группе активность тренера должна быть гораздо выше. Необходимо постоянно направлять внимание, мышление участников группы на определенные идеи или стороны поведения; проговаривать контекст; задавать вопросы группе; давать эффективную обратную связь. Руководитель является моделью желательного поведения.

213

Во-вторых, своими особенностями обладает и подача обратной связи. Подростков необходимо ориентировать на установление связи непосредственно друг с другом. Процедуры, направленные на получение обратной связи от участников, должны быть по возможности строго заданы и ограничены по форме и содержанию. Повышается значимость обратной связи от тренера как эксперта и носителя психологических знаний и жизненного опыта.

В-третьих, свои особенности присущи форме проведения занятий: они должны быть более четко спланированы (чтобы исключить ситуацию неопределенности, негативно влияющую на тревожных подростков).

2. Программа социально-психологического тренинга для подростков может быть построена на следующих принципах:

использования на занятиях разных форм работы: 256455 игр, групповых дискуссий, мини - лекций;

принципа свободы: подросток сам решает участвовать или не участвовать ему в следующем упражнении;

тренинг состоит из 10 занятий, каждое из которых длится 2,5 - 3 часа. За это время группа выполняет свои задачи. Оптимальная частота занятий - 1 раз в неделю;

занятия должны состоять как минимум из двух блоков. Первый - непосредственно тренинговая работа, второй - "чаепитие", которое является своеобразным продолжением тренинга.

3. В результате апробации построенной нами программы были получены следующие результаты: отмечены позитивные изменения коммуникативных навыков подростков. Полученные в процессе тренинга навыки используются подростками в повседневной жизни. Используемая для диагностики методика "Самооценка" показала положительную динамику изменения самооценки подростков по всем шкалам.

В целом программа выполнила свои задачи. Но для того чтобы сделать более определенные выводы, необходимы дополнительные исследования.

214

#### 4.5. Приемы и результаты оценки эффективности тренинга

Для оценки результатов тренинга личностного роста с подростками я часто использую анкеты для подростков и анкеты для зрителей. Например, анкета И. Головатенко разработана на основе нашей анкеты для подростков.

Анкета И. Головатенко

Что ты ожидал(а) от тренинга?

Знал (а) ли ты, что такое тренинг?

214

Соответствовало ли то, что было на тренинге, твоим ожиданиям?

Что тебе понравилось на тренинге?

Что тебе не понравилось на тренинге?

Поменялся(ась) ли ты (как человек, как личность) за время тренинга?

Если поменялся(ась), то что с тобой произошло?

Кто еще из ребят, с твоей точки зрения, поменялся, и поменялся больше всего?

Какие из упражнений тренинга оказали наибольшее влияние на тебя? На группу?

Было ли скучно в группе? Когда?

Было ли тебе страшно в группе? Когда?

Жалеешь ли ты о чем-то, что произошло за время тренинга? О чем?

Что из того, что ты получил(а) на группе, ты можешь использовать в своей повседневной жизни уже сейчас?

Легче ли тебе стало анализировать особенности поведения окружающих тебя людей?

Стал(а) ли ты лучше понимать себя?

Нужна ли была тебе такая тренинговая группа?

Как ты считаешь, нужен ли еще один цикл тренингов?

Какие проблемы ты хотел(а) бы обсудить?

За кого в ходе тренинга вы переживали особенно много?

Что бы ты хотел(а) пожелать себе? Другим участникам тренинга? Ведущему?

Самое важное для вас событие тренинга. Было ли оно? В чем оно заключалось?

Примеры ответов подростков на анкету И. Головатенко приведены в разд. 4.4.

Для зрителей и взрослых участников тренинга личностного роста (студенты, школьные психологи, родители) я использую получения обратной связи об эффективности тренинга более короткую анкету.

Анкета А.Лидерса

Что вам понравилось в тренинге?

Что вам не понравилось в тренинге?

Кто из подростков больше всего изменился для вас за время тренинга?

Какие из упражнений вы могли бы взять в свою собственную практику?

Что вы хотели бы пожелать по результатам тренинга себе, группе, тренеру?

Приведем в качестве примера ответ на такую анкету одного из московских психологов (Ч. Л.), который, будучи "сопереживающим зрителем", наблюдал за полным циклом подросткового тренинга.

215

Мне понравилось отношение к подросткам руководителя: принципиальная правдивость, отсутствие как заигрывания, так и "командирского" тона - отношение более опытного, но равного партнера по выполнению действий. Именно такое отношение и являлось во время тренинга главным условием установления доверительности: подростков не проведешь, им или предъявляй себя честно, или получай той же монетой.

Я видела, как психолог не просто выполнял это правило, но и решал какую-то свою исследовательскую задачу, хотя никому прямо об этом не говорил.

Понравилась постоянная акцентуация на "чувство локтя", "плечо друга", хотя таких слов вовсе не говорилось, но все это звучало в установках руководителя, в его готовности самому быть рядом с подростком.

Удивило, что тактильный опыт для подростков имеет такое большое значение: дети менялись буквально на глазах. Мои дети избегают такого опыта с нами, родителями, и я понимаю почему: мы его просто им мало даем, считаем взрослыми и самостоятельными, а на самом деле это тормозит их развитие.

Узнала как новое то, что в этом возрасте подростки видят себя отличными от своих реальных родителей, ибо держат в голове другое их поведение и, если додумать, вполне возможно, что стремятся сделать своих родителей похожими на тех, что живут в их идеале.

Интересным мне показалось какое-то единое мнение о членах семьи: мама - контролер и кормилица, папа - добытчик денег.

Но об участниках группы все же осталось впечатление, что меняются они только здесь: в этом составе детей, в этих упражнениях и благодаря взрослому, который придал их изменениям большое значение, был к ним добр, внимателен и тактичен.

Я сомневаюсь, что они способны будут перенести самостоятельно пережитый опыт на другие бытовые ситуации.

Понравилось также, что упражнения представляют для ребят либо задачу, решая которую, они преодолевают в себе некоторый барьер, либо получение неведомых раньше ощущений и приобретение опыта. Многие упражнения дали подросткам четкое представление о том, что можно наблюдать, замечать, отмечать, но главное - как это делать и чем руководствоваться. Думаю, что это тоже новый для них опыт, который косвенно может ориентировать ребенка на внимание к окружающим.

Не вызывает сомнений, что в подобных тренингах можно научиться "говорить" руками, спиной, глазами.

В принципе, я убедилась, что тренинг действительно "экологически чистый" по отношению к подросткам и их личности. С его помощью можно добиться двух целей: сблизить группу людей, сделать их отношения мягче, чем они есть, и выявить людей с патологией в психике. Он ничего не меняет в характерах, привычках, он просто дает понятия в действиях.

Но, с другой стороны, сосредоточиваясь на "чистоте", психолог лишает себя возможности передать нечто большее.

Так, я заметила, что не все задания и установки выполнялись участниками тщательно, а он не заострял на этом внимание.

Другое замечание касается невыполнения собственной установки, которая была дана на лекциях студентам: "Будьте внимательны и готовы сказать о всех подмеченных деталях". К наблюдающей аудитории он

216

обращался редко. Думаю, что это было продиктовано тактическими соображениями, но факт налицо.

Можно отметить и то, что "рост" у детей шел неодинаково. Невозможно было не заметить, что Олеся, такая яркая и неординарная в своем поведении в первый день тренинга, в последующие дни со всеми сравнялась. Она даже сменила свое женственное платье на другой костюм, который сравнял ее с остальными, а поведение ее слилось и затерялось. Если в первый день Рустам относился к упражнениям серьезно, как к испытаниям, то в последний - он просто отшучивался, а Вася уже вовсе потух. В беседе с ребятами я выяснила, что у них быстро прошло ощущение новизны обстановки, которое собирало в кулак их достоинства, а когда оно прошло, т. е. дети адаптировались, они стали обращать внимание на что-то другое. Олеся, например, было интересно посмотреть на остальных и не "выпячиваться". Очевидно, иждивенчество еще сильно в этом возрасте, а если не ставить задачи руководителю по преодолению этого "недуга", то сами подростки до такой мысли не дойдут.

В общем и частном, сам тренинг "личностного роста" я ставлю в разряд методов, которым

могут пользоваться педагогами и употреблять часть упражнений по складывающимся в жизни ситуациям. Я, к примеру, записала все и собираюсь использовать часть ситуативных упражнений в небольшой группе первокурсников, чтобы попытаться их сплотить и сблизить, но только как дополнение или как развивающее развлечение.

Контрольные вопросы и задания

Назовите основные принципы построения дня тренинга личностного роста с подростками.

Что понимается под "уравновешенностью" дня тренинга?

Какие нестандартные и кризисные ситуации могут встретиться в тренинге с подростками?

Каковы способы их разрешения тренером?

Какие приемы выбора добровольца на следующее упражнение (испытание) вы можете назвать?

Что понимается под техникой безопасности в тренинге с подростками?

Назовите типовые приемы оценки эффективности тренинга. Какие опросники и другие методики можно использовать для этих целей?

217

## Заключение

Различные виды психологического тренинга все больше входят в практику психолога. До последнего времени только два научно-методических центра в Москве (Центр социально-психологической адаптации детей и подростков "Генезис") и в Санкт-Петербурге (Институт тренинга) занимались методикой подготовки тренеров для психологических тренингов. Сейчас, правда, к ним присоединились два центра - Институт групповой и семейной терапии в Москве и предприятие "Иматон" в Санкт-Петербурге.

Настоящее пособие содержит теоретическую часть курса "Методика проведения тренинга личностного роста с подростками", который мы ведем на факультете психологии МГУ более девяти лет. Обычно такой курс всегда дополняется практикумом - реальным тренингом с подростками, в котором студенты - психологи участвуют в качестве сопереживающих зрителей. Можно только мечтать в будущем издать видеокурс практикума по тренингу личностного роста. Но мечты могут воплотиться в реальность, если читатели хорошо примут настоящее учебное пособие.

Третья часть возможного учебного комплекта по психологическому тренингу с подростками - это хрестоматия по психологии тренинга с подростками. Многие вопросы теории и методики проведения психологического тренинга остались за пределами данного пособия. Они могут в будущем быть восполнены в виде хрестоматии.

Чтобы начать работу над следующими частями учебного комплекта нам нужна обратная связь с читателями. Всех психологов, которые хотели бы задать вопросы автору, высказать свои критические замечания о настоящем пособии, рассказать о своем опыте проведения тренинга с подростками, автор просит писать ему по адресу:

103009, Москва, Моховая улица, д. 8, корп. 5, факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, кафедра возрастной психологии, Лидерсу А. Г.



## Литература

- Абрамова Г.* Практическая психология. - М., 1999.
- Битянова Н. Р.* Психология личностного роста. - М., 1995.
- Большаков В. Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Игры. Упражнения. - СПб., 1994.
- Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. - М., 1999.
- Емельянов Ю. Н.* Активное социально - психологическое обучение. - Л., 1985.
- Кривцова С.* Навыки конструктивного взаимодействия с подростками. - М., 1997.
- Лещинская Е. А.* Тренинг общения для учащихся 4-6 классов. - Киев, 1996.
- Макшанов С. И.* Психология тренинга. - СПб., 1997.
- Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально - психологического тренинга. - М., 1982.
- Петрушин С.* Психологический тренинг в больших группах. - М., 2000.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия. - М., 1990.
- Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. - М., 1998.
- Цукерман Г. А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. - М., 1995.
- Фопель К.* Как научить детей сотрудничать. - М., 1998.
- Хрящева Н. Ю., Макшанов С.И., Сидоренко Е.В.* Психогимнастика в тренинге. - СПб., 1999.

**Приложение**  
МИНИ - ХРЕСТОМАТИЯ  
ТАТЬЯНА ЯНИЧЕВА  
СПЕЦИФИКА ТРЕНЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ  
В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ<sup>1</sup>

Групповая работа с подростками отличается рядом специфических особенностей, проявляющихся как в организации работы, так и в специфике деятельности тренера, ведущего подростковую группу. На некоторых из них следует остановиться подробнее.

Особое место должно быть, на наш взгляд, отведено вопросу о позиции тренера в подростковой группе.

Первая и принципиальная идея связана с ответственностью тренера за процессы, происходящие в группе, точнее, с ее распределением между участниками и психологом. Рассуждения на эту тему приводят к возникновению своеобразного диссонанса. С одной стороны, мы указывали на правомерность взгляда на подростка как существа, в значительной степени способного отвечать за свои поступки, более того, именно задача передачи ответственности подростку за свою жизнь, свои выборы и чувства ставится психологами довольно часто в качестве существенной (если не основной) в рекомендациях родителям (Т. Гордон, Р. Т., Дж. Байярд). Именно принятие ответственности является темой специальных тренинговых программ или оказывается включенной в виде блоков (модулей) в конкретные тренинги. Однако противоречивость и размытость личностной структуры подростка является, на наш взгляд, еще недостаточно прочным фундаментом для такого основательного сооружения как готовность, а главное возможность (способность) принять и "донести" ответственность за все происходящее даже с ним самим, а тем более с другими людьми. Наш практический опыт групповых занятий с подростками и конкретно обсуждение проблемы ответственности, да, впрочем, и других тем и феноменов, говорит о том, что подростки довольно часто "принимают" ответственность за те или иные сферы деятельности и поведения вербально (интеллектуально), обозначают ее области, но при этом не готовы проявить эту готовность поведенчески даже в относительно безопасной ситуации тренинга (например, в игровых ситуациях), а тем более трудно говорить об "экологической валидности" такого опыта, т. е. возможности переноса в реальную жизнь. Имеет место своеобразный возрастной вариант парадокса Ла Пьера - несоответствия аттитюда (установки) и реального поведения. Известно, что феномен этот описывает ситуацию, характерную для взрослых людей. Резонно предположить, что подростковый возраст является периодом, заостряющим эту особенность.

220

Естественно, что у каждого подростка, как и у каждого человека, свои пороги и пределы возможного. Но, безусловно, признавая право и потребность подростка на самостоятельность решений, тренер, на наш взгляд, работая с подростковой группой, должен особенно четко осознавать и проявлять в своих действиях и поступках асимметричность отношений с членами группы по параметру ответственности за сам процесс и его результаты.

Следующий момент, который хотелось бы отметить, состоит в следующем. Сколь доверительной и безопасной ни была бы атмосфера в группе, тренер все равно остается представителем пока еще другого мира - "взрослого". И этот факт следует осознать и принять. Наш опыт ведения групп с подростками разного возраста (13 - 14 и 16 - 18 лет) показал, что если последние в большинстве своем достаточно ориентированы на тренера, включают его в контекст упражнений и процедур (например, обязательно обращаются к нему в психогимнастических упражнениях), проявляя поведение, связанное с процессами групповой динамики, приближающейся к взрослым группам, младшие настолько заняты собой и своими внутренними взаимоотношениями, что индивидуальное взаимодействие участника с тренером наблюдается в таких группах гораздо реже. Единственное, что проявляется в группах различных возрастов, - это запрос на получение обратной связи от тренера, хотя для старших, вероятно, это становится уже более значимым. Кроме того, старшие подростки чаще испытывают потребность сообщить свои впечатления тренеру (послать мяч, сообщить ассоциацию,

обратиться с личностным вопросом) делают это с интересом (иногда с вызовом). Возможно, младшие подростки, находящиеся в начале пути "отделения" от родителей, изменения своего референтного пространства, еще слишком погружены в эти процессы, тренер остается для них скорее символом взрослого, если честно, скорее кем-то ближе к учителю, отсюда это желание получить обратную связь от тренера (читай, оценку), старшие же уже готовы "приглядеться" к взрослому как возможному партнеру, померяться с ним силами, что в ситуации тренинга более безопасно и комфортно, чем в родительско-подростковых или учительско-ученических отношениях. Заметим, что и содержательно характер запрашиваемой от тренера обратной связи отличается у старших и младших подростков. Если первые больше ориентированы на получение личностной (содержательной) обратной связи, то младших интересует скорее оценочный параметр. На наш взгляд, наиболее уместным способом поведения тренера с учетом вышесказанного является "следование" за группой, одинаково малоэффективны как попытки "спуститься" в подростковый мир, демонстрировать присоединение к членам группы, практически по любому критерию, а уж тем более занятие позиции сверху - "психолога", специалиста, старшего брата. Если последнее связано с потерей контакта, доверия и чувства безопасности, то первый вариант с большой вероятностью читается подростками как неискренность или вторжение в их мир. Пожалуй, той сферой, где стоит демонстрировать свою общность и сходство с членами группы, безусловно, является лишь сфера чувств, естественно не в смысле их одинаковости и схожести, а в отношении их наличия и имплицитного присутствия у всех людей.

221

На наш взгляд, тренер в подростковой группе прежде всего выполняет следующие функции.

Во-первых, функция "организатора процесса". Отмеченная выше специфика возраста однозначно свидетельствует о том, что максимальная осторожность и отсутствие давления со стороны тренера в работе по реализации этой функции просто необходимы. Мы видим задачу лишь в создании условий, предложении процедур и, может быть, постановки (точнее, заострении, акцентировании) проблем, которые могут быть важны и полезны в поиске подростком своего Я. Иными словами, речь идет о создании среды.

Кроме того, говоря об организации процесса, отметим необходимость для тренера быть готовым крайне гибко относиться к конкретной тренинговой программе, учитывая гетерохронность развития отдельных участников как интеллектуального, так эмоционального и личностного. Неравномерность физиологического и психического созревания подростков не нуждается в комментариях, а следовательно, всегда есть вероятность, собрав учеников одного класса, встретить среди них как вполне зрелых (и физиологически и психологически) юношей, так и мальчиков, которые просто дойдут до этого уровня завтра, а значит отношение их к проявлению себя в тех или иных ситуациях будет различным, что, безусловно, касается, например, участия в ролевых играх или просто интереса к обсуждению тех или иных тем и проблем. Кроме того, очевидно, что при использовании очень общего термина "подросток" применительно к возрастному интервалу от 13 до 18 (а в некоторых концепциях, например, психоанализе, до 21 года) приводит к тому, что под названием "тренинги для подростков" понимается существование крайне широкого и, что наиболее существенно, неоднородного спектра программ, специфичных для конкретного возраста. Другой важной стороной феномена гетерохронности развития и неоднородности участников подростковой группы выступает проблема мотивации, которая может решаться совершенно по-разному в работе с конкретными группами. Чуть выше мы указывали на приверженность идее абсолютной добровольности участия в тренинге. Однако следует понимать, что подросток чаще всего просто не очень хорошо знает, что его ждет за дверью комнаты для тренинга, поэтому ориентация на конкретные потребности, соответствующие возрасту, может оказаться решающей в создании мотивации на участие в группе, которой в начале работы может просто не существовать объективно. Интересность и занимательность процедур и упражнений важны и полезны в любом тренинге, однако если взрослые, понимая важность и необходимость этой работы для себя (или по принуждению, если это приказ начальства) готовы участвовать даже в том, что им не очень нравится, то подросток этого делать просто не станет (за редким исключением). А значит, тренер

должен быть готов работать на интересность и занимательность, по крайней мере в начале, возможно, даже тогда, когда это не совпадает с его представлениями о полезности и нужности той или иной процедуры. Конечно, в идеале существует сбалансированное сочетание полезного и приятного. В реальности же подросток, в отличие от взрослого (тоже не всякого, впрочем), не всегда готов пройти через скучное или драматичное действо, даже если в результате он выйдет на новый

222

личностный уровень. Он просто уйдет (физически или ментально) из группы. Повторяем, если в ситуации работы со взрослыми это также возможный, хотя и нежелательный вариант (и здесь ответственность в большей степени несет сам деятель), то в работе с подростками следует говорить, если не о закономерности, то по крайней мере о тенденции, что отражает объективные возрастные особенности, но здесь отвечать за исход в большей степени следует взрослому.

Во-вторых, крайне продуктивной в связи с обсуждением позиции тренера в подростковой группе представляется идея о ведущем группы как модели желательного поведения, что относится к большинству тренинговых программ. Однако применительно к работе с подростками, эта функция приобретает специфическую форму. Речь идет не только о способности демонстрировать поведение, на развитие которого направлена та или иная программа (естественно, что тренинг уверенности будет эффективен при уверенных действиях ведущего, а проводя тренинг креативности необходимо самому проявлять это качество). Более широко, несомненно, что психолог (как, впрочем, и любой другой более старший) становится для подростков своеобразной моделью "взрослого" поведения, имея при этом шанс продемонстрировать "другого взрослого" - неавторитарного, открытого, понимающего и принимающего. Обратная связь, получаемая нами в ходе нашей работы с подростками, свидетельствует о том, что проявление именно таких качеств, несомненно, является безусловной ценностью для всех участников групп, а для некоторых - открытием.

Важно учесть, что идея моделирования становится сильным, но довольно опасным инструментом воздействия на развивающуюся личность. В подростковом возрасте происходит "объективный" уход от родителей, которые перестают быть основной (или единственной) референтной группой, осуществляются (или не осуществляются, что крайне трагично, например, в психоаналитическом подходе - необратимо) шаги в решении важнейшей проблемы личностного развития - проблемы зависимости. Но совершить резкий уход удается не всегда и не всем. Известно, что подростки часто находят "другого" взрослого, уже не родителя, но и не сверстника, личностно привязываются к нему. Таким образом, опасность формирования зависимости, которая существует в любой тренинговой группе, в нашей ситуации, несомненно, возрастает. Особенно это существенно при взаимодействии с неуверенными, отвергаемыми сверстниками ребятами, подростками, находящимися в конфликте с родителями или учителями. Поддержка, которую тренеру довольно легко и очень заманчиво оказать в такой ситуации члену группы, может стать для последнего ценной, но она не должна быть прямолинейной и беспочвенной. С одной стороны, такое поведение тренера, как мы уже сказали, может увеличивать вероятность зависимости, так как член группы, не прилагая особых усилий, получает признание со стороны значимой фигуры, которой является психолог. С другой стороны, особенно в работе с реальными группами, необоснованная поддержка со стороны взрослого может "дорого стоить" подростку в контексте его дальнейших отношений со сверстниками.

И далее, подросток, решая задачи личностного развития, может проговаривать, обсуждать собственные проблемы в ситуации тренинговых занятий. Для тренера, занимающего "миссионерскую" позицию, есть

223

вероятность интерпретировать эту ситуацию как возникновение запроса на помощь в решении личных проблем. Кстати, такой запрос довольно часто возникает в прямой форме, в виде индивидуального обращения в ходе тренинга или по его окончании. Однако следует помнить, что принятие тренером роли "спасателя", готового "прийти на помощь", чревато двумя опасностями. С одной стороны, личностные интервенции могут быть прочитаны подростком как посягательство на его

самостоятельность со стороны взрослого, навязывание своего видения, ценностей и норм. С другой стороны, усиливается вероятность формирования зависимости в случае излишней готовности подростка "принять" помощь со стороны взрослого. Последнее, на наш взгляд, однозначное свидетельство неготовности члена группы принять ответственность за свой выбор, свое развитие. И здесь тренеру чрезвычайно важно осознавать собственные чувства, иногда работать с ними. Подростковая среда является идеальным местом "отыгрывания" собственных проблем, если они не осознаются, привязанность подростка может давать иллюзию власти, ценности, значимости для тренера, возможный последующий уход последнего воспринимается потом как "измена" и вызывает чувство обиды. Если ситуация такова, тренеру следует подумать о собственном личностном росте, прежде чем работать с личностью развивающейся.

И еще об одном аспекте ситуации моделирования. Оптимальным вариантом для нас в работе с подростками является ведение группы двумя тренерами, желательно разного пола. Совместная работа приносит безусловные позитивные результаты, прежде всего давая возможность более тщательно контролировать и корректировать процессы групповой динамики, учитывая все сказанное выше, что, впрочем, важно для любой группы, но, к сожалению, не всегда возможно организационно. Ведение тренинга мужчиной и женщиной, кроме того, работает на реализацию функции моделирования поведения относительно позиций поло - ролевых. Думается, что актуальность для подростка проблемы половой идентичности в комментариях не нуждается.

Третья функция тренера в подростковой группе, в меньшей степени выраженная в группах взрослых, - функция источника информации. На наш взгляд, теоретические отступления в работе с подростками являются иногда довольно уместным инструментом в работе тренера. Сообщение в доступной форме о тех или иных психологических закономерностях, феноменах, свойственных "людям вообще", без иллюстрации конкретными примерами, однако в связи с тем, что происходит в группе, оказываются довольно безопасным способом организации среды развития. Каждый член группы в состоянии сделать выбор "примерять", и сообщаемую тренером информацию на себя, однако у него появляется такая возможность. Иногда информация о том, что "бывает у всех", с одной стороны, может снять страхи, волнения, тревогу подростка без прямого обсуждения его собственных переживаний, а с другой - повысить чувство уверенности в себе, если теоретическое отступление подтверждает догадки и предположения самого подростка. Кроме того, появляется возможность в контексте тренинговой работы обратиться к задаче, на наш взгляд, актуальной для психологического сообщества в целом. Речь идет о проблеме формирования психологической культуры, уровень которой на сегодняшний день оставляет желать лучшего. Теоретические вкрапления в ходе тренинга воспринимаются совершенно иначе,

224

нежели лекции или традиционные уроки, но, несомненно, работают на решение указанной задачи.

В заключение хотелось бы сказать следующее. В конце концов позиция тренера в работе с подростками является одним из элементов группового процесса, влияющих на достижение цели реализации той или иной программы. Каждый из тренингов может быть направлен при этом на решение конкретных задач, но мы полагаем, что в любом случае наша работа более полезна не тогда, когда член группы готов ответить себе и нам на поставленные вопросы, а тогда, когда он способен формулировать новые и готов самостоятельно двигаться по пути поиска ответов. Позиция и поведение психолога в этом процессе взаимодействия занимают далеко не последнее место.

225

<sup>1</sup> Журнал практического психолога. - 1998. - № 2. -

**СЕРГЕЙ МАКШАНОВ**

## **ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА<sup>1</sup>**

В соответствии с предлагаемым подходом к психологическому тренингу как методу преднамеренных изменений, принципы психологического тренинга включают в себя: принципы создания среды тренинга, принципы поведения участников тренинга, организационные и этические принципы (табл. 1).

Принципы тренинга содержательно тесно связаны с факторами изменений психологических феноменов, воплощение которых в среде тренинга относится к принципиальным условиям эффективного применения метода.

Таблица 1

### **Принципы психологического тренинга**

Принципы создания среды тренинга Принципы поведения участников тренинга Организационные принципы Этические принципы Системная детерминация Активность Физическая открытость Конфиденциальность Исследовательская и творческая позиция Комплектование группы (гомогенность - гетерогенность) Соответствие заявленных целей тренинга его содержанию Реалистичность Субъект - субъектное общение  
Объективация поведения Пространственно - временная организация Ненанесение ущерба Избыточность Искренность "Здесь и теперь" 225

Тренинг предполагает усвоение человеком специфических профессиональных знаний, навыков, умений, коррекцию установок, развитие личностных свойств через интериоризацию особенностей профессиональной среды, объектов и особенностей взаимодействия с ней профессионала. В результате тренинга специалист (или группа специалистов) достигает нового уровня осознания профессиональной среды (социальной и физической), себя в ней и овладевает средствами ее преобразования для достижения целей профессиональной деятельности. Изменения психологических переменных профессионала или группы профессионалов являются результатом движения от внешнего к внутреннему, от предъявляемых в тренинге образцов поведения и деятельности к их осознанию и включению в познавательные и регулятивные структуры психики в виде умений, навыков, установок. Все это определяет необходимость создания в тренинге специфической среды, отвечающей требованиям профессиональной реальности, индивидуально-психологических особенностей участников тренинга и создающей эффекты системной детерминации изменяемых психологических свойств и образований.

При этом учитывается и то обстоятельство, что психологические образования, возникающие в процессе интериоризации внешнего профессионального контекста, создаваемого в тренинге, активизируют самокоррекцию, самоуправление и как следствие этого, влияние на порождающую их деятельность. Основополагающими принципами для формирования среды тренинга выступают:

Принцип системной детерминации.

Принцип реалистичности.

Принцип избыточности.

Характеристики среды, создаваемой в профессиональном тренинге, формируются с учетом ряда существенных противоречий:

1. Среда тренинга является в конечном счете лишь фрагментом более широкого социального окружения, в котором протекает жизнедеятельность субъекта профессиональной деятельности. В связи с этим необходим обоснованный прогноз возможностей переноса происходящих в результате тренинга изменений психологических переменных специалиста в актуальный и потенциальный профессиональный контекст. Воплощение произведенных изменений в образе жизни и параметрах профессиональной деятельности возможно, если объективные характеристики жизнедеятельности допускают подобные изменения. Если потенциал изменений, произведенных в тренинге, оказывается недостаточным для преодоления сопротивления среды, то психологические предпосылки развития профессионала остаются нереализованными. Возможность подобных исходов не является

свидетельством неэффективности тренинга, а говорит о существовании объективных ограничений личностного и профессионального развития. В связи с этим необходимо учитывать широкий спектр внешних по отношению к характеристикам специалистов, проходящих тренинг, обстоятельств, таких, как ситуация в стране, отрасли, организации, позиция руководства организации, связанная с целями тренинга.

2. Создание среды тренинга должно разрешать противоречие между необходимостью сопровождения тренинга высокореалистичными моделями практики и обеспечением универсальности этих моделей.

226

Другими словами, средствам, используемым для создания необходимой для конкретной программы тренинга среды, одинаково необходимы элементы специализированности и элементы универсальности. Для разрешения этого противоречия требуются модели, отражающие как высоковероятные элементы и ситуации профессиональной деятельности, так и единичные, маловероятные. При этом следует учитывать индивидуальные особенности жизненного и профессионального опыта проходящих тренинг специалистов, чьи субъективные оценки вероятности и значимости элементов профессиональной деятельности могут существенно различаться. К общим необходимым свойствам всех средств создания среды профессионального тренинга относится изоморфизм, предполагающий адекватное отражение в ролевых и ситуационных играх, психогимнастических упражнениях, ситуациях для анализа и дискуссий структуры оригинала (реальных и прогнозируемых профессиональных ситуаций), а также предоставление возможности участия в различных видах деятельности, выбор которых осуществляется самими участниками.

3. Третьим противоречием, от разрешения которого зависит эффективность тренинга, выступает противоречие между поставленными целями и готовностью участников измениться. Изменения невозможны без усилия, значительных психологических и энергетических затрат, что само по себе может вызывать напряжение и активизировать психологические защиты, отгораживающие участников от происходящего. В связи с этим среда тренинга, с одной стороны, должна быть достаточно психологически безопасной для участников, а с другой - сохранять необходимый уровень новизны и проблемности. Учет взаимодействия характеристик внешней, средовой детерминации изменений и самодетерминации участников предполагает избыточность средств регулирования уровня мотивации проходящих тренинг специалистов. При этом уровень психологической безопасности, предполагающий уважение достоинства личности каждого, значимости занимаемой им позиции, определяется поставленными в тренинге целями и потенциалом участников. Необходимо также достижение оптимального соотношения и полимодальности "натурной" и "знаково - символической" материализации фрагментов среды тренинга.

Принцип системной детерминации требует воплощения в среде тренинга основных факторов изменений психологических феноменов человека и группы и взаимодействия внешней детерминации и самодетерминации через механизмы психического заражения и подражания, обратной связи, регуляции уровня удовлетворения потребностей и включения участников тренинга в определенным образом организованную деятельность.

Принцип избыточности операционализируется через создание возможностей выбора участниками различных вариантов представления информации, момента и способа деятельности.

Принцип реалистичности предполагает создание в тренинге среды, изоморфной по своим характеристикам - социальной и профессиональной, работу с разными по вероятности возникновения и значимости в профессиональной деятельности ситуациями и проблемами. Реализация принципов создания среды тренинга осуществляется ведущим и определяет его деятельность.

227

Принцип системной детерминации при формировании среды профессионально ориентированного тренинга предполагает целесообразное воплощение факторов изменений в составе группы, личностных особенностях ведущего, пространственно - временных и информационных

характеристиках содержания работы, о чем пойдет речь в третьей главе. Механизмы, обеспечивающие взаимодействие внешней детерминации, общих и специфических предпосылок самодетерминации, включают в себя психическое заражение и подражание, регулирование уровня удовлетворения потребностей и включение участников в определенным образом организованную деятельность. Последнее предполагает создание условий для осознания образов прошлого, настоящего и будущего, охватывающих возможно большее число элементов системы, включающей в себя подлежащие изменению феномены и предметную деятельность "здесь и теперь".

Реализация принципов создания адекватной целям тренинга среды, связанная с деятельностью ведущего, создает предпосылки для осуществления принципов, характеризующих поведение и деятельность участников группы.

К ним относятся:

Принцип активности.

Принцип исследовательской и творческой позиции.

Принцип объективации поведения.

Принцип субъект - субъектного общения.

Принцип "искренности".

Принцип "здесь и теперь".

Принцип активности предполагает включение в интенсивную работу всех участников тренинга. Активность участников группы тренинга носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего руководство по применению той или иной технологии. В тренинге участники получают возможность включения в специально разработанную тренером или ими самими деятельность. Это может быть проигрывание той или иной профессионально значимой ситуации, выполнение психогимнастических упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме, разработка проектов деятельности в индивидуальном или групповом режиме. Активность участников тренинга возрастает в том случае, если они получают установку на включение в совершаемые в группе действия в любой момент. Особенно эффективными в достижении целей тренинга через осознание, апробирование и тренировку приемов, способов поведения, идей, предложенных тренером, являются те ситуации и упражнения, которые позволяют активно участвовать в них всем членам группы одновременно, что создает дополнительную мотивацию за счет процессов межличностного сравнения в системе сложившихся в группе тренинга отношений. Принцип активности, в частности, опирается на установленную закономерность об усвоении человеком 10% информации, воспринимаемой на слух, 50% информации, воспринимаемой по зрительному каналу, и 90% информации, получаемой в ходе самостоятельной деятельности.

Принцип исследовательской, творческой позиции участников тренинга связан с тем, что в ходе его участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности, варианты разрешения

228

проблем, уже известные и неизвестные в психологии, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы, возможности и особенности, проявляющиеся в изоморфной профессиональной деятельности среде, получают возможность экспериментировать в широком диапазоне ситуаций со своим поведением и желающими сотрудничества участниками группы. С этой целью в группе тренинга создается креативная среда, основными характеристиками которой выступают проблемность, неопределенность, принятие тренером, а впоследствии и группой, поведения каждого участника, безоценочность.

Реализация принципа исследовательской, творческой позиции каждого участника сталкивается с ощутимым сопротивлением группы, нередко настроенной на получение рецептов деятельности и не готовой к принятию на себя ответственности за изменения, заявленные в целях тренинга. Люди, приходящие в группу тренинга, как правило, имеют опыт обучения в школе, в институте, где им предлагались те или иные правила, модели, которые необходимо было выучить и следовать этим



образцам в своей практической деятельности. Сталкиваясь с другим, непривычным способом освоения профессиональной деятельности, участники группы проявляют недовольство, иногда в достаточно сильной, даже агрессивной форме. Преодолеть такое сопротивление помогают ситуации, позволяющие участникам тренинга осознать важность и необходимость формирования у них готовности и в дальнейшем, после окончания тренинга, экспериментировать со своим поведением, творчески относиться к жизни, к профессиональной деятельности, самому себе. Задачей ведущего тренинга в таком случае становится постоянное генерирование ситуаций, позволяющих группе и каждому ее участнику осознать причины своей неготовности к самостоятельной деятельности, апробировать и тренировать новые способы поведения и разрешения проблемных профессиональных ситуаций.

Особую значимость для тренинга, как метода преднамеренных изменений, имеет принцип объективации, основным требованием, сущностью которого, является перевод поведения участников тренинга с импульсивного, неосознанного уровня регуляции профессиональной деятельности на осознанный, когда в любой ситуации специалист отдает себе отчет в том, с какой целью он действует, адекватны ли избранные им средства ее достижения специфике ситуации и его возможностям. В начале тренинга этот принцип реализуется ведущим, впоследствии он может быть воспринят участниками. Универсальным средством объективации поведения выступает обратная связь, относящаяся к неотъемлемым признакам тренинга как метода.

В традиционных формах профессиональной подготовки предполагается, что вначале специалист получает информацию, а через неопределенное время - возможность ее использования, и только тогда происходит оценка субъектом реальной применимости полученного им знания. Эффекты подобного варианта освоения профессии могут быть разнообразными, при этом заметим, что полученная информация подвергается воздействию механизмов забывания, интерференции с различными событиями, оставаясь "перцептивно пустой", т.е. не связанной с переживаниями от практического использования полученных знаний. В тренинге создается возможность незамедлительного соотнесения полученной информации и деятельности, эмоционального проживания

229

новых моделей поведения и связанных с ними результатов, что обеспечивается действием каналов ОС. Обратная связь создает условия для осознания и, если это становится необходимым, коррекции невербальных компонентов поведения и деятельности, что особенно важно для некоторых видов тренинга, где освоение кодирования и декодирования невербальных сообщений составляет одну из самостоятельных задач. Этому способствует сенситизация физических действий, участники тренинга осознают единство всех знаковых систем и научаются их использовать при построении концептуальных моделей профессиональной деятельности. Проходящий подготовку в тренинге специалист при получении обратной связи обнаруживает имеющиеся у него дефициты умений и навыков, "белые пятна" теоретических знаний, а также неадекватность установок и стереотипов. Механизмы ОС позволяют специалисту соотносить результаты своей деятельности и поведения с целями тренинга, что необходимо для корректировки ее протекания, и производить замену неэффективных моделей управления поведением на новые, более эффективные.

Обратная связь может быть разделена на прямую, циркулирующую непосредственно между участниками тренинга, и опосредованную техническими устройствами. В групповом профессиональном тренинге используются обе формы ОС, что обеспечивает ее интенсивный характер, необходимый для оперативного предъявления участникам возможно более полного образа их поведения и действий. Полнота и насыщенность ОС, получаемой в тренинге, определяет характеристики объективации проявлений участников и облегчает преодоление импульсивности в поведении. Это обстоятельство иллюстрирует взаимодействие принципов - в данном случае принципа объективации и принципа избыточности, так как значительный объем информации и разнообразие форм ее предъявления дают возможность выбора участником тренинга именно тех фрагментов информации, к принятию которых он в наибольшей степени готов, что ослабляет эффект психологических защит, объективно активизирующихся при получении информации о результатах деятельности. ОС, циркулирующую

между участниками тренинга, принято определять как межличностную ОС, доминирующую в групповых формах тренинга. Л. А. Петровская предлагает следующую дифференциацию межличностной обратной связи:

- 1) намеренная - ненамеренная (сознательно передаваемая и произвольная);
- 2) вербальная - невербальная (в соответствии со средствами передачи).

Ненамеренная ОС поступает к участнику тренинга в процессе наблюдения конкретных лиц или группы в целом, в ходе которого воспринимаются сигналы, сознательно не предназначенные для него и посылаемые произвольно. В ходе тренинга внимание участников может обращаться на необходимость постоянного анализа ненамеренной ОС, которая находится в их распоряжении. В данном случае мы вновь сталкиваемся с ситуацией тесного взаимодействия принципов тренинга - конкретно принципа объективации и принципа реалистичности. Особенностью ненамеренной ОС является ее спонтанность, большая искренность и большая адекватность. Это обстоятельство не дискриминирует значимость намеренной ОС в силу ее акцентированности на конкретных аспектах поведения и деятельности, что позволяет с меньшими затратами

230

извлекать информацию, релевантную целям тренинга. В то же время существуют барьеры подачи намеренной обратной связи, существующие у ее коммуникатора по самым разным причинам.

К опосредованным формам относятся обратные связи, получаемые участниками тренинга посредством технических устройств (аудио - и видеотехники, фото - и киноаппаратуры, компьютера, обучающих машин), предметных результатов деятельности, а также идеографической продукции (буклетов программированных инструкций, рисунков и пиктограмм участников тренинга). Опосредованные формы обратной связи существенно увеличивают ее интенсивность и полноту, создавая полимодальные информационные структуры, обладающие избыточностью.

Принцип субъект - субъектного (партнерского) общения предполагает такое взаимодействие участников тренинга, при котором учитываются интересы, чувства, переживания, состояния других, признается ценность их личности. Принцип субъект - субъектного общения был глубоко обоснован Л. А. Петровской и разработан применительно к практике тренинга Ю. Н. Емельяновым. Реализация принципа создает в группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, позволяющую участникам группы экспериментировать со своим поведением, не опасаясь ошибок. Этот принцип тесно связан с принципами системной детерминации, творческой, исследовательской позиции участников группы.

Принцип "искренности" включает два аспекта: с одной стороны, каждый член группы тренинга сам определяет для себя меру искренности, а с другой стороны, тренер в начале занятий предлагает для обсуждения, а затем своими действиями поддерживает идею, заключающуюся в том, что в ходе обсуждения тех или иных вопросов не стоит говорить неправду.

Принцип "здесь и теперь" предназначен для преодоления тенденции отвлечения участников тренинга от происходящего в группе в сферы, возможно, весьма интересные, но не имеющие отношения к актуальной ситуации. Вместе с тем принцип "здесь и теперь" не относится к универсальным, так как им не охватываются действия участников тренинга, связанные с рефлексией прошлого опыта и с проекциями содержания тренинга и приобретенных в его ходе результатов в будущее.

К этическим принципам тренинга относятся:

Принцип конфиденциальности.

Принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию.

Принцип ненанесения ущерба ("не навреди").

Принцип конфиденциальности предполагает, что информация о личностных проявлениях участников тренинга и их успешности не будет обсуждаться с кем бы то ни было за пределами группы. Соблюдение этого принципа позволяет формировать открытую атмосферу взаимодействия между участниками тренинга, а также сохраняет мотивацию участников на обсуждение возникающих вопросов и проблем в рамках группы. Принцип ненанесения ущерба соприкасается с принципом

конфиденциальности, соблюдение которой предотвращает возможный ущерб со стороны руководства и значимых других людей; с другой стороны, нанесение ущерба связано с профессионализмом ведущего, его диагностическими возможностями и свободой от манипулятивных тенденций.

231

Принцип соответствия заявленных целей тренинга его содержанию определяет недопустимость по желанию тренера изменения содержательного плана работы с группой, например, перехода от развития навыков эффективного ведения деловых переговоров к рассмотрению источников неуверенности в себе одного из участников группы. В некоторых случаях это возможно после обсуждения такого шага в группе, однако в целом предпочтительнее удерживаться в русле предъявленных целей, а возникающие по ходу работы и не соответствующие им запросы решать другими средствами, в частности, в ходе индивидуального консультирования или в рамках других программ тренинга.

Организационные принципы включают:

Принцип физической закрытости.

Принцип комплектования группы тренинга.

Принцип пространственно - временной организации тренинга.

Принцип физической закрытости означает, что группа тренинга работает постоянно в одном и том же составе; после того как работа группы началась, новые участники в группу не включаются. Если кто-то из участников пропускает несколько часов занятий, его можно с согласия группы включить в дальнейшую работу, однако для этого ему необходимо рассказать обо всем, что произошло в группе во время его отсутствия.

Принцип комплектования группы включает два подпринципа: гомогенности и гетерогенности.

Принцип гомогенности применяется в отношении таких характеристик участников тренинга, как профессиональная принадлежность, уровень должностной иерархии, по возможности возраста. Принцип гетерогенности распространяется на такие характеристики, как пол, а также некоторые психические свойства личности.

Принцип пространственно-временной организации тренинга определяет временные и пространственные характеристики работы группы.

Таким образом, совокупность принципов тренинга опирается на теоретические положения о факторах изменений и включает в себя четыре группы принципов: формирования среды тренинга, поведения и деятельности участников тренинга, организационные и этические принципы. Можно также выделить принципы, характерные для отдельных программ тренинга.

232

ГАЛИНА ИСУРИНА

ЛИЧНОСТНЫЙ ТРЕНИНГ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ  
В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ - ПРАКТИКОВ<sup>1</sup>

Базовая методическая программа подготовки психологов в области социально - психологического тренинга, разработанная Институтом тренинга, включает наряду с собственно СПТ также личностный тренинг, который может быть определен и как групповой динамический тренинг, и как тренинг сензитивности, и как тренинг личностного роста.

232

Основной его целью является развитие и совершенствование способности человека воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия, иными словами, повышение чувствительности к групповым процессам, собственной личности и другим людям. Конкретные задачи тренинга охватывают несколько основных сфер: 1. Групповые процессы: а) формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах; б) повышение чувствительности к групповым процессам; в) развитие умений успешно вмешиваться во внутригрупповые ситуации; г) развитие умений использовать групповые процессы в целях психологической коррекции. 2. Другие люди: а) расширение межличностного сознания (т.е. знания о других людях) и диагностических умений в межличностной сфере; б) развитие и совершенствование способности наблюдать, воспринимать и понимать психологические проявления и своеобразие других людей; в) развитие способности применять различные теоретические подходы для интерпретации и прогнозирования поведения, чувств и мыслей других людей. 3. Я сам: а) познание себя и совершенствование самопонимания; б) расширение сферы самосознания; в) усиление чувства самоидентичности, г) развитие личности; д) совершенствование навыков саморегуляции. 4. Теоретический аспект: а) приобретение в процессе непосредственного взаимодействия в группе новых знаний в области психологии личности и группы, клинической и социальной психологии, биопсихосоциальной концепции человека; б) формирование четких представлений об обусловленности основных направлений психокоррекционной и психотерапевтической практики соответствующими концепциями нормы и патологии (подходами к пониманию личности и природы личностных нарушений). 5. Методический аспект: а) ознакомление с методическими приемами и техниками психокоррекционной работы в группе; б) развитие навыков использования групповой динамики в психокоррекционных целях. 6. Деонтологический аспект: формирование представлений о деонтологических и этических аспектах психокоррекционной практики.

Повышение восприимчивости к групповым процессам, к собственной внутренней жизни и внутренней жизни других людей, к своим и чужим ролям, позициям, установкам и отношениям, развитие открытости, искренности и спонтанности осуществляется в рамках тренинга за счет использования межличностного взаимодействия и межличностных взаимоотношений, анализа группового процесса и основных его стадий, анализа таких феноменов, как групповые цели и нормы, роли, групповая структура, проблемы руководства и лидерства, групповые конфликты, групповое напряжение и групповая сплоченность и т.д. В этом отношении такой тренинг имеет много общего с групповой психотерапией, однако в отличие от нее он в значительно большей степени (но не исключительно) ориентирован на ситуацию "здесь и теперь", на исследование группового процесса, особенностей поведения участника в группе и его влияния на других людей, собственных ограничений и возможностей при взаимодействии с окружающими, в том числе и в сфере профессиональной деятельности. Использование этой формы тренинга позволяет развивать у будущих руководителей групп чувствительность к групповому процессу, способность к его более адекватному пониманию и использованию в ходе

233

групповой работы, умение понимать отношения, установки, психологические проблемы и внутренние конфликты других людей на основании анализа группового взаимодействия, а также способствует более глубокому пониманию собственной личности, собственных установок, позиций,

отношений, потребностей и мотивации. Совершенствование, самопонимание, расширение сферы самосознания, осознание собственных "слепых пятен", развитие личности является важным аспектом профессиональной подготовки психологов в сфере практической деятельности, так как она предполагает не только овладение конкретными методами, техниками и приемами практической работы на основе базового психологического образования, прежде всего теоретических знаний, но и личностный тренинг. Личностный аспект подготовки важен не только для психологов, но и для всех специалистов, деятельность которых осуществляется в рамках системы "человек - человек" (учитель - ученик, врач - пациент и пр.). Но особое значение этот аспект приобретает в том случае, если профессиональная деятельность предполагает необходимость вскрытия, анализа, объяснения и интерпретации разнообразных психологических проявлений человека, что и составляет существенный аспект практической деятельности психолога, будь то психодиагностика или психокоррекционная работа. В психодиагностике, особенно при анализе результатов использования проективных методов, субъективный фактор играет существенную роль, но особое значение он приобретает в психотерапевтической, психокоррекционной и тренинговой работе. Здесь личностные особенности, неудовлетворенные или неосознаваемые потребности, собственные проблемы и внутренние конфликты могут существенно затруднять и искажать видение, понимание и интерпретацию психологом актуальной ситуации взаимодействия, психологических особенностей и проявлений другого человека. Именно поэтому включение в подготовку психологов программ, ориентированных на совершенствование самопонимания и личностное развитие, является чрезвычайно важным. В этом смысле такие группы мало отличаются от групп личностного роста для здоровых (непрофессионалов), или даже от групповой психотерапии с невротическими пациентами. Общей целью всех этих групп является расширение сферы самосознания и рост самопонимания, создающие возможности для более полноценного функционирования человеческой личности, в том числе и в профессиональной сфере.

Однако наряду с развитием и совершенствованием способности человека воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия такой тренинг выполняет, с нашей точки зрения, и ряд других важных функций, связанных с теоретическим, методическим, деонтологическим и этическим аспектами практической деятельности психолога. Особое значение в настоящее время приобретает проблема теоретических знаний и теоретической ориентации.

С одной стороны, значимость теории обусловлена распространением в последние годы множества самых разнообразных методов психологической коррекции и психотерапии, достаточно широко используемых в работе с группами и отдельными клиентами, но при этом далеко не всегда имеющими соответствующую теоретическую базу. С

234

другой стороны, даже при обоснованности метода определенной теоретической концепцией, она не всегда в полной мере осознается даже психологами, имеющими базовое психологическое образование, не говоря уже о выпускниках различных новых учебных структур (в частности, краткосрочных курсов). А ведь именно теоретические представления, раскрывающие содержание понятий "норма" и "отклонение" ("дефект", "патология"), и определяют характер и специфику психокоррекционных вмешательств (интервенций) и позволяют осознанно осуществлять такого рода воздействия. Обусловленность характера и направленности вмешательств при устранении любого "дефекта", например, технического, ни у кого не вызывает сомнения. Нужно иметь представления об общих принципах работы любого механизма, чтобы определить, в чем состоит дефект, и тем более для того, чтобы устранить "поломку".

В медицине в целом также существует четкое соответствие между представлениями о норме, патологии и системе вмешательств (лечения), которая логически вытекает из этих представлений. Однако в психологической практике такое соответствие просматривается далеко не всегда. М. Реггер и И. Вашпап (1991), указывая на использование в медицине наряду с хирургическими, физикальными и фармакологическими вмешательствами также и психологические, выделяет и основные виды психологических вмешательств (интервенций): педагого-психологические, профессионально - и

организационно-психологические, клинико-психологические.

Психологические вмешательства в медицине или клинико-психологические вмешательства, по сути дела, и представляют собой психотерапию (или психологическую коррекцию, если речь не идет о собственно клинических контингентах). Тренинговые группы, ориентированные на личностные изменения, также основаны на клинико-психологическом вмешательстве, основной функцией которого является личностное развитие, способствующее повышению эффективности профессиональной деятельности.

Клинико-психологические интервенции характеризуются: а) теоретической базой (в качестве которой выступает теоретическая психология); б) функцией (развитие, профилактика, лечение, реабилитация); в) целевой ориентацией процесса на достижение измененной; г) выбором средств (методов); д) профессиональными действиями; е) эмпирической проверкой результатов. Однако на практике, к сожалению, зачастую реальные клинико-психологические интервенции не удовлетворяют этим требованиям.

Практические психологические вмешательства, выполняющие психокоррекционную и психотерапевтическую функцию, далеко не всегда имеют соответствующую теоретическую базу (т. е. лежащие в основе представления о "норме" и "патологии") и также далеко не всегда осуществляются осознанно, с полным пониманием теоретических основ такого рода воздействий.

Клинико-психологические вмешательства, направленные на личностные изменения, по существу, в качестве концепции нормы имеют определенную концепцию личности, а в качестве концепции патологии выступает концепция личностных нарушений, тесно связанная с соответствующей психологической концепцией неврозов. Всегда ли те, кто

235

осуществляет психологические вмешательства, в полной мере отдают себе отчет *что, как и для чего* они делают, всегда ли они способны достаточно четко сформулировать теоретическую концепцию, которой придерживаются? (кстати, понимая, что аргументация, апеллирующая к авторитетам, является низшим уровнем аргументации, все же хочется привести высказывание кого-то из великих физиков о том, что настоящей теорией является лишь такая, которую можно изложить пятилетнему ребенку так, чтобы он ее понял).

Разнообразие методов психологических вмешательств, которые иногда представляют собой беспорядочное нагромождение элементов, заимствованных из различных психотерапевтических школ, затрудняет "теоретическое самоопределение". Это относится не только к психологам, работающим в области психотерапии и психологической коррекции, но и к работающим в области СПТ. Они также в ходе своей работы сталкиваются с внутриличностными и межличностными проблемами и конфликтами участников групп. И хотя СПТ не предполагает глубокой проработки внутриличностной проблематики, тем не менее тренер должен ее видеть, понимать, адекватно оценивать и учитывать в ходе работы. К сожалению, не все обучающиеся до конца отдают себе отчет в том, что в основе их собственного понимания личностных проблем участников группы должна лежать определенная концепция, которая в целом и определяет характер, направленность и содержание психологического вмешательства. При всем разнообразии психотерапевтических подходов существует три основных направления (психодинамическое, поведенческое и гуманистическое, или "опытное") и каждое из них характеризуется своим собственным подходом к пониманию личности и личностных нарушений и логически связанной с этим собственной системой психологических вмешательств.

Если в рамках психодинамического подхода в качестве основной детерминанты личностного развития и поведения рассматриваются бессознательные психические процессы, а невроз (и личностные расстройства) понимается как следствие конфликта между бессознательным и сознанием, то психологическое вмешательство будет направлено на достижение *осознания* этого конфликта и собственного бессознательного. Этой задаче подчинен и собственно метод. Осознание достигается за счет анализа (включающего определенные процедуры) свободных ассоциаций, символических проявлений бессознательного (сновидений, фантазий, ошибочных действий), а также сопротивления и

переноса. И сама процедура строится таким образом, чтобы способствовать проявлению бессознательного. Именно этим определяется содержание процесса психотерапии, степень его структурированности, стратегия и тактика психотерапевта, его роль и позиция, уровень активности, интенсивность и частота сеансов и пр. Можно принимать или не принимать, разделять или не разделять основные положения психоаналитической теории, но невозможно не видеть обоснованности каждого шага психоаналитика определенными теоретическими представлениями. Представители поведенческого направления фокусируют свое внимание на поведении как единственной психологической реальности, доступной непосредственному наблюдению. Норма - это адаптивное поведение, а невротический симптом или

236

личностные расстройства рассматриваются как неадаптивное поведение, сформировавшееся в результате неправильного научения. Таким образом, целью психологического вмешательства является *научение*, т.е. замена неадаптивных форм поведения на адаптивные (эталонные, нормативные, правильные). Методически научение осуществляется на основании базовых теорий или моделей научения, существующих в бихевиоризме (классическое и оперантное обусловливание, научение по моделям, социальное научение). Не имея четких представлений о научно-психологических основах того или иного метода поведенческой психотерапии, невозможно применять его эффективно. Поведение психотерапевта в рамках этого подхода также строго обусловлено теоретической концепцией.

Гуманистическое, или "опытное", направление исходит из признания уникальности человеческой личности и в качестве основной потребности рассматривает потребность в самореализации и самоактуализации. В самом общем виде невроз является следствием невозможности самоактуализации, следствием блокирования этой потребности, что связано с недостаточным самопониманием и принятием себя, недостаточной целостностью Я. В этом случае целью психологического вмешательства будет создание условий, в которых человек сможет пережить новый *эмоциональный опыт*, способствующий осознанию и принятию себя, способствующий личностной интеграции. Необходимость создания условий, в рамках которых человек получает наилучшие возможности для приобретения нового эмоционального опыта и определяет или даже диктует специфические особенности поведения психотерапевта, его роль, позицию, ориентацию, стиль.

237

*АНДРЕЙ БЕРЕЗНИКОВ*  
ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ<sup>1</sup>

Обратная связь как неотъемлемый элемент психологического тренинга является универсальным средством объективации деятельности, перевода поведения участников тренинга с импульсивного, неосознанного уровня регуляции деятельности на осознанный.

На первый взгляд, чтобы помочь подростку ответить на вопросы "Кто я?", "Какой я?", научиться соотносить свои потребности с потребностями и возможностями других людей, достаточно обеспечить его разнообразной и насыщенной обратной связью. Психологический тренинг как метод как будто бы первоначально и создан для работы с подростками: специально организованная атмосфера доверия в группе, минимизирующая закрытость в общении, предоставление участникам избыточной обратной связи, которая выступает одним из основных методов объективации поведения в тренинге. Обратная связь управляется и контролируется тренером. Все это предоставляет возможность своевременной и относительно безопасной коррекции поведения, разрешения противоречий возраста и личностного роста.

237

По Л. А. Петровской, налаженная обратная связь существенна в контексте всякого общения и чтобы она достигла своего наибольшего эффекта, должны удовлетворяться два условия: конструктивность, а также полнота и насыщенность.

Под конструктивной обратной связью понимается такая, которая, во-первых, прямо несет реципиенту реальные сведения о том, как он воспринимается коммуникатором, а во-вторых, дается в форме, способствующей ее принятию и, следовательно, возможному использованию.

Конструктивная обратная связь достигает своей цели при соблюдении следующих условий:

1. Описательный характер.

Обратная связь в оценочной форме либо вовсе не информативна, либо актуализирует защитные механизмы личности, препятствующие ее восприятию и (или) способствующие формированию ответной негативной "Ты - концепции" коммуникатора обратной связи.

2. Неотсроченная обратная связь.

Отсроченная информация о чем - либо происшедшем давно может быть искажена фактором времени.

3. Специфичность обратной связи.

Имеется в виду именно специфичность, а не обобщенность. Обратная связь должна иметь отношение к конкретному проявлению участника, а не к его поведению в целом. Специфичность обратной связи облегчает реципиенту ориентацию в общении, снимает эмоциональные барьеры, связанные с глобальной оценкой личности.

4. Релевантность обратной связи.

Обратная связь должна быть релевантна потребностям и коммуникатора и реципиента. Она может оказаться деструктивной, если не учитываются потребности личности, которой она передается.

5. Ориентация обратной связи на свойства, которые могут быть изменены.

Обратная связь должна быть обращена на те поступки, характеристики, проявления личности, которые реально могут быть откорректированы (изменены).

6. Реализация обратной связи в контексте взаимодействия (тренинговой группы).

Второе условие эффективной обратной связи - ее полнота и насыщенность. Под полнотой и насыщенностью понимается использование всех форм подачи и видов обратной связи. Полноту и насыщенность обратной связи, получаемой в тренинге, определяют характеристики объективации проявлений участников и облегчают преодоление импульсивности поведения.

Как уже говорилось, это минимальные условия для достижения наибольшего эффекта обратной связи, но уже на этапе создания условий для свободного циркулирования ее в подростковой группе, ведущий сталкивается с целым рядом сложностей, напрямую связанных со спецификой возраста.



Подростковый возраст - период противоречий, что необходимо учитывать в контексте любой работы с подростками. В контексте нашей работы остановимся на противоречиях, связанных с приемом и передачей обратной связи, выделенных нами при наблюдении и проведении тренингов с подростками.

238

Желание увеличения глубины, интимности и неумение держать напряжение, "соскальзывание" (уход в сторону от контекста, актуализация психологических защит).

Желание открытости общения и страх раскрыться, показать свою "слабость", страх быть отвергнутым и непонятым другими.

Желание увидеть себя со стороны, глазами других и страх неоправданных ожиданий (несовпадение воображаемого, фантазийного образа с реальностью, рассогласование самооценки и оценки других).

Желание открытого, прямого разговора (сказать "все как есть") при подаче обратной связи и желание безоценочности и мягкости формулировок при ее принятии.

Наш опыт показывает, что минимальные условия конструктивной обратной связи не могут быть выполнены без специальных условий, необходимость которых определена спецификой возраста.

Намеренная (спонтанная) обратная связь в группах взрослых людей в силу своей акцентированности на конкретных аспектах поведения и деятельности позволяет с меньшими затратами извлекать информацию, релевантную целям тренинга. В подростковых же группах намеренная обратная связь носит часто далеко не конструктивный характер, а представляет собой целый ряд спонтанных, во многом неадекватных и порой не имеющих никакого отношения к искренней обратной связи реакций. Это скорее поток ассоциаций вслед за коммуникатором обратной связи, который высказался о поведении участника группы либо иронично, в шуточном ключе, либо в своих словах отметил те характеристики, которые не замечали, или не хотели замечать другие члены группы. Высказывание, которое выглядит внешне как обратная связь члену группы, является скорее вариантом самопредъявления. Например, реплика на иностранном языке, или цитата, высказывание которой имеет целью продемонстрировать осведомленность или пристрастия коммуникатора, а не отношение к реципиенту. Объект обратной связи в таком случае смещается или вовсе теряется.

Количество спонтанных реакций, речевых высказываний у участников подростковых групп на порядок выше, чем у "дисциплинированных" взрослых, но здорово, если хотя бы 30 % из них соответствуют целям и задачам работы группы. Особенно это ярко видно при работе с реальной группой (участники из одного класса), либо в ситуации, когда несколько участников достаточно хорошо знают друг друга. Этот факт в зависимости от конкретной ситуации взаимодействия можно объяснить с точки зрения какой-либо из теорий психологических защит, но это не исправляет положения. Здесь, на наш взгляд, принципиальное значение имеет позиция ведущего в организации группового процесса.

Сквозная цель всех программ с подростками, реализуемых ИТ, - формирование установки на самопознание и саморазвитие, и, конечно, ее достижение невозможно без эффективно налаженной обратной связи. В группах подростков мы считаем это возможным при соблюдении ряда условий:

1. Подробное проговаривание ведущим правил, принципов групповой работы.

Здесь мы говорим о понятии и истории метода, его эффектах и тех условиях, при которых их можно достичь. Группу нельзя начинать, не

239

убедившись, что каждый из участников принимает эти условия, но не всегда возможно в первый день работы уделить этому ровно столько времени, сколько необходимо, так как этим, с одной стороны, можно резко снизить мотивацию, а с другой стороны, "согласился и сделал наоборот" - достаточно типичная ситуация для поведения в группе подростков в первый день. Возвращаться к правилам необходимо в течение всей работы, а их (не) выполнение использовать в содержательном плане работы.

2. Формализованность и контролируемость процедур, направленных на получение обратной

связи участниками.

Как уже говорилось, в подростковых группах намеренная обратная связь носит часто далеко не конструктивный характер. Объект обратной связи часто смещается или вовсе теряется.

Процедуры должны быть по возможности строго заданы и ограничены по форме и содержанию. Уровень интимности контролируется и задается ведущим. При этом, опираясь на положение Института тренинга о малой эффективности единичных тренингов (на наш взгляд, целесообразно проводить цикл программ), мы полагаем (и это подтверждается практическим опытом), что уровень глубины и открытости обратной связи должен возрастать от тренинга к тренингу.

### 3. Избыточность и полимодальность.

Количество упражнений с обратной связью должно постоянно увеличиваться от первого дня к последнему. Количество упражнений при этом должно не просто увеличиваться количественно, но и качественно, т.е. по глубине ("интимности"), а также по разнообразию форм подачи.

Разнообразные формы подачи обратной связи, например такие, как метафорическая обратная связь, различные виды опосредованной обратной связи (видео, фото, пиктограммы и др.), естественная или материализованная обратная связь, способствуют повышению ее безоценочности и полимодальности, стимулируют активность участников, снижают напряжение, увеличивают количество желающих запросить дополнительную информацию о себе и своем поведении.

В работе с подростками следует обратить особое внимание на использование обратной видеосвязи, которая состоит в предъявлении участникам записи их поведения в ролевой игре или групповой дискуссии. Обратная видеосвязь имеет много преимуществ по сравнению с другими видами обратной связи, но существует ряд отрицательных эффектов (актуализация психологических защит, страх выступления перед камерой, искажение видеотехникой изображения), неучет которых в работе тренера с подростками порою просто недопустим.

### 4. Сбалансированность обратной связи.

В подростковой группе крайне важно выдерживать баланс позитивной и негативной обратной связи, а также баланс распределения ее тренером между участниками. Любые отклонения от этого условия могут привести к эффекту, обратному ожидаемому. Даже позитивная обратная связь в реальной подростковой группе может вызвать смущение или реакцию противоположную той, которую мы могли бы ожидать во взрослой группе. Это происходит, на наш взгляд, из-за страха насмешек со стороны сверстников (издевок, ехидных реплик). Избыточная позитивная обратная связь от ведущего одному из участников в подростковой группе может восприниматься остальными болезненно, как

240

демонстрация тренерских пристрастий (что является "медвежьей услугой" прежде всего для реципиента, так как ставит его в позицию "любимчика" тренера).

### 5. Реалистичность обратной связи.

Обратная связь должна быть ориентирована на развитие реалистичной самооценки, а не на укрепление у подростков позитивного отношения к себе. Это условие порой выполнить крайне сложно в силу большей ориентации подростков либо на формирование зависимых (сим - биотических) отношений, либо на самоутверждение, а следовательно, на подтверждение своего статуса, т.е. ориентация на позитивную обратную связь.

### 6. Ориентация обратной связи на свойства, которые могут быть изменены.

В ситуации работы с подростками это условие приобретает особое значение, так как часто обратная связь участников друг другу в подростковой группе носит оценочный характер, и большая часть этих оценок относится к внешности реципиента. Задача тренера в таких случаях корректно, но твердо и своевременно фиксировать и направлять процесс продуцирования обратной связи в конструктивное русло, что порою является крайне сложной задачей.

7. Повышенная значимость обратной связи от тренера как эксперта и носителя психологических знаний и жизненного опыта.

241

ГАЛИНА ИСУРИНА

#### ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА В ТРЕНИНГОВЫХ ГРУППАХ<sup>1</sup>

К характеристикам групповой динамики традиционно относят цели и задачи группы, групповые роли и проблемы лидерства, групповую сплоченность, напряжение в группе, актуализацию эмоционального прежнего опыта, образование подгрупп, фазы развития группы. Рассмотрим процессы групповой динамики применительно к группам личностного динамического тренинга.

**Цели и задачи группы.** Существенной проблемой в начале работы группы является формирование адекватных и конструктивных целей и ожиданий и преодоление существенного расхождения между общегрупповыми целями и довольно часто обнаруживающимися неконструктивными в данном случае целями отдельных участников группы, например чисто методическими. В терапевтических группах психотерапевт, как правило, прямо не информирует участников группы о групповых целях. Сам процесс формирования и принятия их членами группы создает основу для терапевтической активности. В СПТ же задачи достаточно четко формулируются в самом начале. Поэтому участники личностного тренинга, который следует непосредственно за СПТ, ожидают от ведущего столь же четкой и определенной постановки целей и задач. Предложение ведущего высказаться относительно собственных ожиданий и опасений часто вызывает напряжение и попытку

241

участников зафиксировать в качестве групповых целей преимущественно методические. Об этом свидетельствуют и высказывания участников (довольно типичными являются такие: "Я хочу посмотреть, как работает такая группа", "Я хочу понаблюдать за групповым процессом", "Я хочу посмотреть, как вы работаете", "Я хочу посмотреть, как работают с личными проблемами в группе" и т.п.), и то, что практически у всех в руках тетради и ручки. Как правило, это не является результатом недостатка информации, но в значительной степени представляет собой защитную реакцию, так как в начале работы ведущий хотя четко и не формулирует задачи группы, но все же говорит о том, что здесь не предусматривается методический аспект и основной целью являются развитие более адекватного самопонимания, познание самого себя, которое необходимо, по крайней мере, для того, чтобы не привносить свои проблемы в профессиональную деятельность. Об активизации защитных механизмов в еще большей степени свидетельствуют опасения участников, о которых они начинают говорить не сразу. Достаточно высокая степень неопределенности вызывает напряжение в группе, которое создает основу для активности участников и приводит к обсуждению собственных опасений. Чаще всего речь идет о том, что в процессе СПТ в группе сложилась доброжелательная, теплая атмосфера, внимание друг к другу и взаимное принятие, и участники группы опасаются, что более спонтанное, искреннее взаимодействие может разрушить атмосферу, которую они создали и которой дорожат. Именно анализ опасений предоставляет участникам группы первую возможность подхода к пониманию себя и других в групповом контексте и позволяет им осознать собственные цели и ожидания, сопоставить их с целями других участников группы и приобрести опыт согласования индивидуальных целей с целями других участников группы и общегрупповыми целями. С нашей точки зрения, наиболее конструктивными целями в такой группе являются: понимание особенностей и проблем каждого участника; помощь друг другу в понимании себя, в овладении своими проблемами (хотя бы для того, чтобы в будущем они не искажали профессиональное общение); изменении эмоциональных неконструктивных и поведенческих стереотипов; развитие самоконтроля; предоставление информации о закономерностях интерперсональных и групповых процессов как основы для более эффективного и гармоничного общения с людьми; поддержание процесса развития личности в смысле роста своего собственного личностного и духовного потенциала и ряд других.

**Нормы группы.** Нормы в ходе развития группы могут претерпевать существенные изменения, особенно при возникновении новых сложных групповых ситуаций, но без их согласования не может быть организованной активности группы. В группах СПТ формируется много позитивных норм, мера их интернализации высока и участники группы прилагают значительные усилия для их сохранения и

защиты. Но далеко не все эти нормы являются желательными и для личностного тренинга. Поэтому важной проблемой является формирование конструктивных, адекватных для динамической группы норм и преодоление непродуктивных. В СПТ, например, и допустимыми, и желательными являются высказывания "по кругу", по очереди, так как такая норма упорядочивает работу и экономит время. В группах личностного

242

тренинга она рассматривается как нежелательная и неконструктивная, поскольку ограничивает спонтанную активность участников. Такая норма, как открытое выражение собственных чувств, особенно негативных, также не является сформированной. В группах СПТ часто в качестве нормы выступает проявление только положительных эмоций и положительного подкрепления. Ясно, что в процессе работы члены таких групп испытывали самые разнообразные эмоции в отношении друг друга, которые либо сознательно контролировались, либо подавлялись. Опасения по поводу того, что личностный тренинг может изменить атмосферу, сложившуюся в группе, и отношения в ней, связаны именно с этим. Поэтому формирование нормы открытого выражения собственных чувств, встречает в группе сопротивление, причины которого должны быть проанализированы не только с точки зрения групповой ситуации, но и с точки зрения участия каждого члена группы. К позитивным нормам следует отнести: искреннее проявление эмоций (в том числе по отношению к ведущему); открытое изложение своих взглядов и позиций, рассказ о своих проблемах; принятие других и терпимость по отношению к их позициям и взглядам; активность; стремление избегать оценочных суждений и ряд других.

**Структура группы, групповые роли и проблемы лидерства.** Структура группы является одновременно формальной и неформальной. Неформальная структура складывается гораздо медленнее формальной, поскольку определяется интерперсональным выбором. Однако в нашем случае ведущий входит в группу, неформальная структура которой уже сложилась.

Разные члены группы уже занимают различные позиции в иерархии популярности и авторитета, власти и престижа, осознают и исполняют различные роли. Это предоставляет возможности для выявления стереотипных ролей (например, роль "психолога", которая далеко не всегда в такой группе и в особенности в реальной жизни является адекватной), коррекции и расширения ролевого диапазона и репертуара.

Но с появлением нового ведущего группы, нового формального лидера, который отличается от тренера СПТ по стилю своей работы, прежде всего по параметру определенности - неопределенности высказываний, и вообще является новым и незнакомым человеком, в группе складывается новая ситуация.

Руководитель представляет угрозу как для отдельных членов группы (например, для неформального лидера), так и для группы в целом. Группа видит в нем человека, не принимающего выработанных ранее групповых целей и норм. Это, с одной стороны, усиливает групповую сплоченность, побуждает группу к защите групповых интересов, а с другой - вызывает напряжение и побуждает участников к большей активности, что способствует более широкому проявлению амбивалентных тенденций и установок участников группы, связанных с проблемами ответственности, безопасности, самостоятельности, руководства, подчинения и зависимости, соперничества.

Если тренер в СПТ в основном характеризуется ролью активного лидера и эксперта, то ведущий динамического личностного тренинга в начале работы преимущественно занимает позицию комментатора и аналитика.

Роль комментатора имеет особое значение при интеракционной ориентации групповой дискуссии, когда существует необходимость помочь

243

участникам группы в понимании истинного смысла взаимодействий и групповых процессов. Комментатор не руководит и не направляет группу, позволяет свободно развиваться групповым ситуациям и групповым процессам. Через определенные интервалы он обобщает и комментирует все, что происходило за это время в группе. Неличный, описательный характер комментариев часто

вызывает агрессивную реакцию группы. Продолжающиеся комментарии ведущего в конечном счете позволяют участникам группы понять сущность происходящих событий, собственную роль, собственные цели, специфику группового взаимодействия и пр.

Аналитик также не руководит группой, он ведет себя в некоторой степени индифферентно, эмоционально и личностно нейтрально. Такое поведение должно способствовать осуществлению переноса.

Основные функции ведущего в данном случае - интерпретация и анализ. Однако здесь (в отличие, например, от индивидуальной психоаналитической работы) в группе он остается более пассивным, его усилия направлены на то, чтобы стимулировать группу к анализу.

В дальнейшем руководитель группы более широко использует роли эксперта и истинного члена группы. Эксперт не берет на себя полной ответственности за происходящее в группе, однако периодически он вмешивается в ее деятельность и направляет ее так, чтобы она наиболее эффективно продвигалась в нужном направлении. Он и воспринимается группой как эксперт, который разбирается во многих вопросах и может предоставить группе любую необходимую информацию. Он не навязывает группе решений, но и не отказывается содействовать. Эксперт может использовать различные конкретные приемы и техники, но в отличие от позиции активного лидера предоставляет группе возможность самостоятельно перерабатывать полученный материал. Эксперт может комментировать, классифицировать, обобщать, интерпретировать, однако его толкования и интерпретации подаются в виде обычной гипотезы, а не истины в последней инстанции.

Роль истинного члена группы, аутентичного лица, предполагает, что ведущий выступает в группе как один из ее участников, делает все, что делают остальные и проявляет свои настоящие чувства и переживания. Он становится, таким образом, эталонным участником и показывает членам группы, какую пользу они могут получить.

Благодаря подобному поведению ведущий способствует созданию в группе необходимых норм. Особенность данной роли заключается в том, что в ней ведущий старается преодолеть противоречие между собственными требованиями к остальным участникам группы и собственным поведением, которое особенно характерно для роли аналитика и комментатора. Однако аутентичность ведущего все же ограничена его личностными особенностями, целями группы и непосредственными потребностями ее участников.

**Групповая сплоченность.** Групповая сплоченность рассматривается как привлекательность группы для ее членов, потребность участия в группе и сотрудничества при решении общих задач, как взаимное тяготение индивидов друг к другу.

Групповая сплоченность является необходимым условием действенности и эффективности групповой работы. Она является аналогом отношений между психологом и клиентом в индивидуальной работе или

244

психотерапевтических отношений между пациентом и психотерапевтом в процессе индивидуальной психотерапии.

Групповой сплоченности содействуют такие процессы, как удовлетворение личных потребностей членов группы, актуальных и потенциальных; цели всей группы, которые находятся в согласии с индивидуальными потребностями; выгоды, которые из этого членства следуют; ожидание несомненной пользы; разного рода симпатии между участниками группы, их взаимное тяготение; мотивированность членов группы; дружеская, располагающая атмосфера; престиж группы и пр.

Формирование сплоченности группы имеет важное значение для эффективности группы. Члены таких групп более восприимчивы, способны к искреннему проявлению собственных чувств (в том числе и негативных) в конструктивной форме. Они готовы к обсуждению групповых конфликтов, несмотря на возникающее напряжение и неприятные переживания, проявляют неподдельную заинтересованность друг в друге и желание помочь.

В группах СГТТ уровень групповой сплоченности достаточно высок. Поэтому в начале

личностного тренинга проблема заключается не в том, чтобы способствовать развитию групповой сплоченности, а скорее в том, чтобы противодействовать так называемой "псевдосплоченности" и помочь участникам группы конструктивно работать с групповым напряжением, а не избегать его.

**Групповое напряжение.** Групповое напряжение первоначально возникает в связи с несовпадением ожиданий участников группы с реальной групповой ситуацией, несовпадением их личных устремлений, необходимостью соизмерять свои потребности, желания, позиции, установки с другими членами группы, обращением к болезненным проблемам и переживаниям.

Противоположным напряжению состоянием является расслабление, разрядка, раскованность. Однако в контексте групповой динамики в качестве противоположности напряжению рассматривается групповая сплоченность, которая означает взаимное тяготение членов группы друг к другу и обеспечивает поддержку, принятие и безопасность. Напряжение действует как центробежная сила, возникающая в результате групповых конфликтов и столкновений между участниками группы и направленная на разъединение, а групповая сплоченность как центростремительная сила, направленная на сохранение группы, как создающая прочность и устойчивость.

Групповая сплоченность и напряжение выполняют в группе противоположные функции: первая является стабилизирующим фактором (под ее влиянием члены группы чувствуют поддержку и определенную безопасность), а вторая - побуждающим фактором (она ведет к неудовлетворенности и стремлению что - либо изменить). Учитывая противоположные функции напряжения и групповой сплоченности, необходимо поддерживать в группе динамическое равновесие между ними. Напряжение является следствием внутригрупповых конфликтов, неудовлетворенности или подавления тех или иных потребностей участников группы. Так, например, начало работы группы, как правило, характеризуется высоким уровнем напряжения, что обусловлено расхождением между ожиданиями участников и реальной ситуацией в группе, в частности, поведением ведущего, который прямо не направляет, не инструктирует и не

245

руководит группой. Возникающее и растущее напряжение побуждает участников группы к активности, обсуждению актуальной групповой ситуации и собственных позиций и ролей.

Напряжение в группе связано с внутренним напряжением каждого члена группы и сопровождается самыми разнообразными чувствами и состояниями (тревогой, страхом, подавленностью, уходом, враждебностью, агрессивностью и пр.). Обычно в ситуациях напряжения участники группы демонстрируют привычные, характерные для их поведения в реальной жизни стереотипы, подавляют свои чувства, пытаются их скрыть, проецируют на других или открыто выражают, что само по себе имеет важное "психодиагностическое" значение и дает материал для дальнейшей работы.

Возникающее в группе напряжение может играть как положительную, так и отрицательную роль. Отрицательная роль напряжения, в общем, понятна. Слишком высокое или слишком длительное напряжение, холодная, неприязненная, враждебная атмосфера, если она не компенсируется групповой сплоченностью и положительными эмоциями, может привести к дезорганизации работы в группе, к уходу отдельных ее участников и даже к распаду группы. Поэтому участники группы стараются избежать напряжения, избавиться от него. Они иногда обращаются к ведущему с просьбой использовать какую - либо технику или "поиграть во что-нибудь". Ведущий, более или менее сознательно, также может использовать конкретные техники для уменьшения напряжения. Однако этот путь не является конструктивным. Слишком низкий уровень напряжения не является позитивной характеристикой групповой динамики и не стимулирует развитие групповых процессов. Ощущение полного комфорта, спокойствия, равновесия не способствует раскрытию участниками группы собственных проблем, конфликтов и переживаний, проявлению типичных стереотипов поведения и защитных механизмов, участники стараются сохранить комфортную атмосферу, не замечая или игнорируя возникающие в группе проблемы и конфликтные ситуации.

В группе СПТ, как правило, складывается доброжелательная обстановка. Участники группы



высоко ценят приобретенную способность принятия и умения слушать, очень этим дорожат и боятся разрушить. Поэтому групповое напряжение переживается не только как дискомфортное состояние, но и как угроза групповым ценностям. Однако если отсутствует напряжение или оно слишком низкое, то группа может превратиться в приятное дружеское сообщество, не выполняющее, однако, своей корректирующей функции. Если напряжение в группе слишком высоко, то члены группы не в состоянии действительно решать проблемы, они жалуются, что отношения между ними нарушены. Если же, наоборот, напряжение слишком низко, то члены группы будут отдавать предпочтение более удобным, легким, бесконфликтным взаимным контактам, а не подробному разбору собственных проблем, который сопровождается негативными эмоциями. Оптимальный уровень напряжения в группе способствует проявлению и вскрытию групповых и индивидуальных конфликтов и проблем, конфронтации и взаимной критике, предоставляя группе уникальный материал для эффективной работы и собственно самопонимания и понимания других в контексте группового взаимодействия, что в конечном счете и является целью группы.

246

В качестве положительных функций группового напряжения можно указать следующие: напряжение выступает: а) как движущая сила, импульс, постоянно стимулирующий усилия изменить свое теперешнее состояние; б) как фактор, поддерживающий ориентацию группы на обсуждение отрицательных переживаний и чувств, групповых и индивидуальных проблем, в) как фактор, активизирующий проявление эмоциональных и поведенческих стереотипов. Уровень напряжения должен контролироваться ведущим, который иногда использует соответствующие приемы для усиления или ослабления напряжения в группе. Напряжение, причины его возникновения, способы разрешения подобных ситуаций являются важными темами для обсуждения в группе. В целом напряжение в группе играет положительную роль, если поддерживается его оптимальный уровень, а также динамическое равновесие между групповым напряжением и групповой сплоченностью.

**Актуализация прежнего эмоционального опыта - проекция.** В процессе работы группы у ее участников актуализируется прежний эмоциональный опыт и прошлые стереотипы межличностных отношений во взаимодействии с окружающими. Реакция каждого участника группы определяется не только влиянием конкретного человека или групповой ситуации, но и переносом собственного отношения к какому-либо человеку или событию в прошлом на актуальную групповую ситуацию. Группа представляет собой модель той реальности, в которой находился и находится человек в реальной жизни. Здесь он проявляет те же чувства, отношения, установки, типичные для него стереотипы поведения, это предоставляет важнейший материал для работы группы, выделения, анализа и переработки неадекватных эмоциональных и поведенческих стереотипов, собственной проблематики, особенно в том случае, когда в группе имеется вариативность, разнообразие личностных особенностей, особенностей эмоционального реагирования и поведения участников.

Говоря об актуализации прежнего эмоционального опыта, необходимо сказать о существующей тенденции к игнорированию прошлого, биографического материала, т.е. всего того, что обозначается как "там и тогда". В динамическом личностном тренинге такой подход существенно ограничивает его потенциал и не является оправданным ни в практическом, ни в теоретическом плане. Опора на анализ группового взаимодействия, на процесс "здесь и теперь", обратная связь, содержащая информацию об актуальном поведении участников группы, безусловно, является основой. Однако содержание обратной связи становится более достоверным и убедительным для человека, если он имеет возможность соотнести эту информацию с прошлым жизненным опытом. Процесс осознания облегчается, если непосредственное эмоциональное переживание и новая информация могут быть дополнены анализом собственных переживаний, собственного поведения, характерных отношений и установок, проявляющихся в реальной жизни вне группы. При этом наиболее конструктивным представляется не изолированное обсуждение биографии и ориентация на индивидуальную динамику, а естественное обращение к биографическому материалу на основании анализа группового взаимодействия, т.е. ориентация на группу и достижение изменений у ее участников посредством

воздействия группы. Это предполагает более косвенные действия ведущего, которые направлены на динамику

247

группы и носят в большей степени стимулирующий, побудительный и катализирующий характер.

**Фазы развития группы.** Фазы развития группы определяются, прежде всего, изменениями в преобладающих типах взаимодействий и взаимоотношений между ее участниками, а также основным, преобладающим типом групповых интеракций. Фазы развития группы - это этапы группового процесса, характеризующиеся специфическими видами активности и взаимодействия участников группы и выполняющие различные функции. Более подробный анализ фаз развития тренинговых групп, безусловно, требует дальнейших исследований этого процесса, как это было сделано в отношении терапевтических групп. Поэтому в заключение можно лишь указать, что опыт работы в группах личностного динамического тренинга свидетельствует о значительном соответствии групповой динамики в таких группах процессам, происходящим в терапевтических группах. Это сходство, пожалуй, более выражено, чем сходство между терапевтическими группами и группами личностного тренинга для клинических психологов и психотерапевтов, которые не имели предшествующего опыта совместной работы в группах другой направленности. По-видимому, это связано, прежде всего, со сходными ожиданиями к ведущему: и пациенты, имеющие уже опыт общения с врачами, и участники, имеющие непосредственно предшествующий опыт СРТ, имеют более конкретные и определенные ожидания к специалисту, изначально ориентированы на более активную и даже директивную позицию и психотерапевта, и тренера, более структурированный характер работы в группе. Эти ожидания не оправдываются, что приводит к значительно более высокому уровню напряжения в самом начале работы группы по сравнению с группами личностного тренинга для психологов и психотерапевтов. Можно предположить, что именно уровень изначального напряжения оказывает решающее влияние.

248