

Андрей Грецов

Тренинги развития с подростками

творчество
общение
самопознание



Андрей Геннадьевич Грецов

Тренинги развития с подростками: Творчество, общение, самопознание

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3936375

*Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание.: Питер; Санкт-Петербург; 2011
ISBN 978-5-459-00887-6*

Аннотация

Как научить подростка общительности, уверенности в себе? Как развить его познавательные и творческие способности? Как помочь понять самого себя? Вам помогут психологические тренинги! Тренинг – один из наиболее востребованных видов психологической работы с молодежью, позволяющий формировать социальные навыки, создавать условия для личностного и интеллектуального развития. В книге приводятся подробные описания трех программ тренингов, а также рассматриваются важнейшие организационные вопросы, возникающие при их реализации. Материалы позволят эффективно проводить тренинги различной направленности со школьниками и студентами. Издание адресовано психологам-практикам, педагогам и другим специалистам, работающим

с молодежью, а также студентам психолого-педагогических специальностей.

Содержание

Предисловие	5
Часть 1 Организационно-методические аспекты психологического тренинга с подростками и молодежью	8
Сущность психологического тренинга	8
Разнообразие психологических тренингов	15
Цели и задачи тренингов	24
Чем руководствоваться при постановке задач?	26
Пространственная и временная организация тренингов	33
Игровые методы в тренингах	41
Разогревающие игры	42
Ролевые игры	44
Методы групповой дискуссии	61
Конец ознакомительного фрагмента.	69

Андрей Грецов

Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание

Предисловие

Психологический тренинг как метод активного социально-психологического обучения в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов психологической практики. Тренинги находят широкое применение при оказании психологической помощи, в преподавании психологии, при организации работы в молодежных клубах, детских оздоровительных лагерях и т. д. Их проведением активно занимаются психологи, а также многие педагоги и социальные работники. Данный метод позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков общения, самоконтроля и самопознания, активизацией творческого потенциала. Отмеченные аспекты очень актуальны именно в подростково-молодежном возрасте. Это не только период проблем и противоречий, но и время повышенной пластичности психики, готовности к

развитию и восприимчивости к влиянию, максимальной открытости к новому жизненному опыту. Навыки, связанные с общением и уверенным поведением, а также творческий потенциал могут эффективно развиваться как раз в таком возрасте.

Книга включает описания трех тренингов для подростков и молодежи: *тренинг общения, уверенного поведения, креативности*. Они построены сходным образом и объединены идеей о том, что игровые занятия, основанные на моделировании элементов социальной реальности и интенсивном межличностном взаимодействии, максимально полно способствуют развитию потенциала подростков и молодежи. Хотя некоторые разделы тренингов перекликаются по смыслу (так, во всех трех программах уделяется внимание сплочению коллектива и эффективной коммуникации), использовать их можно как совместно, так и автономно.

Предыдущее издание книги было встречено читательской аудиторией с повышенным интересом и получило ряд положительных отзывов. Приятно отметить, что книгу стали читать не только профессионалы, занимающиеся проведением тренингов, но и студенты психолого-педагогических специальностей, а также старшеклассники, желающие развить собственные навыки общения и уверенного поведения, раскрыть свой творческий потенциал. Именно читательский интерес побудил нас подготовить исправленное и дополненное издание. Текст отредактирован с учетом опыта практиче-

ской работы по описываемым программам, читательских отзывов, а также появившихся в последние годы публикаций, посвященных тренингам. В новое издание включен ряд дополнительных материалов, которые позволяют проводить тренинги с подростками и молодежью более эффективно.

Часть 1 Организационно-методические аспекты психологического тренинга с подростками и молодежью

Сущность психологического тренинга

Тренинг – особая разновидность обучения через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта, которая несводима ни к традиционному обучению через трансляцию знаний, ни к психологическому консультированию или психотерапии. Иногда для его обозначения используется термин, представляющий собой «кальку» с английского языка, – «экспериментальное обучение» (от англ. *experience* — «жизненный опыт»).



При таком обучении занимающийся непосредственно соприкасается с изучаемой реальностью, а не просто думает о встрече с ней или размышляет о возможности «что-то с ней сделать» (Баркли, Кэйпл, 2002, с. 209). Мы исходим из следующего рабочего определения:

Психологический тренинг – это активное обучение посредством приобретения и осмысливания жизненного опыта, который моделируется в межличностном взаимодействии посредством игр и осознается в ходе дискуссий.

Особенно актуально такое обучение именно в подростковом возрасте, когда потребность в общении обострена, а жизненного опыта недостаточно, зато ярко выражено стремление к его приобретению. Тренинг позволяет получить опыт, с одной стороны, в максимально «сконцентрированном» виде, и с другой – в психологически безопасных условиях, облегчающих его осмысливание. «Тренинг как метод направлен на то, чтобы помочь участникам освоить какую-либо деятельность. Но какие условия обеспечивают усвоение новой деятельности? Очевидно, что человек должен: 1) хотеть это делать; 2) знать, как это делается и 3) уметь это делать» (Бачков, 2007, с. 18). Тренинг как раз и позволяет участникам осваивать деятельность посредством непосредственного соприкосновения с ней в специально смоделированных ситуациях.

Разнообразие психологических тренингов велико. Терми-

ны «психологический тренинг», «социально-психологический тренинг» также довольно сложно поддаются однозначному определению. В широком смысле, **социально-психологический тренинг** – любое активное социально-психологическое обучение, осуществляемое с опорой на механизмы группового взаимодействия (в отличие, например, от тренинга развития познавательных процессов – внимания, памяти, мышления и т. д.). Так, Л. А. Петровская (1989, с. 7) и Л. Ф. Анн (2003, с. 33) обозначают этим термином практику психологического воздействия, основанную на активных методах групповой работы. Иногда понятие «социально-психологический тренинг» выступает и как более узкое, обозначающее только одну разновидность психологических тренингов, направленных на совершенствование навыков общения посредством ролевых игр с элементами драматизации (Форверг, Альберг, 1984).

Для психологических тренингов характерны некоторые общие черты.

1. *Соблюдение принципов групповой работы*, таких как активность участников, партнерское общение, исследовательская позиция участников в процессе межличностного взаимодействия, осуществление обратной связи.

2. *Применение активных методов групповой работы*. Основных методов два: сюжетно-ролевая игра и групповая дискуссия. В то же время число конкретных тренинговых упражнений, создаваемых на их основе, измеряется тыся-

чами. Используются и другие методы, такие как арт-терапия, прикладная психодиагностика, телесно-ориентированные техники и т. д., но они, за исключением некоторых узкоспециальных тренингов, обычно носят подчиненный характер.

3. *Акцент на взаимоотношениях между участниками группы, интенсивное межличностное взаимодействие.* Тот жизненный опыт, который и обеспечивает основной обучающий потенциал тренинга, возникает как раз в ходе игрового моделирования взаимодействий, а предметом осознания становится в процессе групповых дискуссий.

4. *Организация, направленная на то, чтобы обеспечить наилучшие возможности для интенсивного общения участников и свести к минимуму отвлекающие факторы.* В частности, этому способствует часто практикуемое размещение участников в кругу, наличие автономного звукоизолированного помещения, четкое регламентирование времени протекания тренинга, введение правил взаимодействия.

5. *Атмосфера раскованности и свободы общения.* Общение в условиях тренинга более интенсивное, эмоциональное, открытое и искреннее, чем в обычных межличностных контактах. На начальных этапах работы с группой основная задача ведущего – создание соответствующей атмосферы, моделирование психологически безопасных условий для такого общения. В дальнейшем, при благополучном протекании тренинга, открытость и искренность становится общеприня-

той нормой взаимодействия в группе.

6. *Наличие более или менее постоянной группы.* Пропуски встреч не приветствуются, а обсуждать происходящие в группе события за ее пределами запрещается, поскольку это ведет к потере той эмоциональной энергии, которая должна аккумулироваться в процессе работы. Иногда организуются и так называемые открытые группы, состав которых может меняться на каждом занятии, но такая работа связана с рядом методических сложностей и практикуется относительно редко.

7. *Нацеленность на психологическую помощь участникам группы.* Результат тренинга не сводится к формированию у участников системы знаний и умений; большое значение имеет субъективное улучшение психического состояния и получение импульса к дальнейшему саморазвитию. Поэтому наряду с объективными критериями результативности тренингов рассматриваются и субъективные.

Общение в условиях психологического тренинга строится на следующих принципах (Петровская, 1989, с. 59–65):

♦ **«Здесь и сейчас»** – разговор о том, что происходит в группе в каждый конкретный момент; исключение общих, абстрактных рассуждений.

♦ **Персонификация высказываний** – отказ от обезличенных суждений типа «обычно считается», «некоторые здесь полагают» и т. п., замена их адресными: «я считаю», «я полагаю».

♦ **Акцентирование языка чувств** – избегание оценочных суждений, их замена описанием собственных эмоциональных состояний (не «ты меня обидел», а «я почувствовал обиду, когда ты...»).

♦ **Активность** – включенность в интенсивное межличностное взаимодействие каждого из членов группы, исследовательская позиция участников.

♦ **Доверительное общение** – искренность, открытое выражение эмоций и чувств.

♦ **Конфиденциальность** – рекомендация не выносить содержание общения, развивающегося в процессе тренинга, за пределы группы.

Возможность структурировать общение в соответствии с этими принципами дают правила тренинга, которые обычно обсуждаются в группе и принимаются на первом же занятии (подробнее см. часть 2 данной книги).

В подавляющем большинстве случаев психологический тренинг проводится в групповой форме, что дает ряд дополнительных преимуществ, отмечаемых многими авторами (Рудестам, 1998; Бачков, 2000). В частности, отмечаются такие **преимущества групповой формы работы**:

♦ Группа отражает общество в миниатюре и поэтому может служить «полигоном» для развития самых разных социальных умений.

♦ Человек может осваивать в группе новые умения, экспериментировать с различными стилями отношений среди

равных партнеров.

◆ Группа позволяет получить обратную связь и поддержку от людей со сходными проблемами, участники могут идентифицировать себя с другими.

◆ Групповой опыт противодействует отчуждению, что помогает установлению более близких отношений с окружающими и решению межличностных проблем.

◆ Группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания участников.

◆ Взаимодействие в группе создает напряжение, которое может трансформироваться в конструктивную работу по выявлению и решению психологических проблем участников.

◆ Групповая психологическая работа позволяет привлекать сразу много клиентов, и поэтому более доступна участникам, чем индивидуальная.

Разнообразие психологических тренингов

Психологические тренинги характеризуются большим разнообразием и могут быть классифицированы по различным основаниям. Если классифицировать психологические тренинги в зависимости от **целей**, их можно условно разделить на тренинги конкретных умений (их цель – выработка поведенческих навыков) тренинги личностного роста (в их основе – создание условий для саморазвития участников, развития рефлексивных способностей, повышения открытости новому опыту). В первом случае опора делается на внешний, поведенческий эффект, который впоследствии может вызвать и изменения личности. Во втором случае основной эффект наблюдается во внутреннем плане – сначала происходят внутриличностные изменения (самооценка, мотивация, ценностные ориентации и т. д.), а потом, как следствие, может измениться и поведение. Соответственно различаются и критерии результативности тренингов – в первом случае они преимущественно объективные (уровень развития тренируемых умений), во втором – субъективные, получаемые путем самоотчетов участников о том, что дал тренинг лично им.

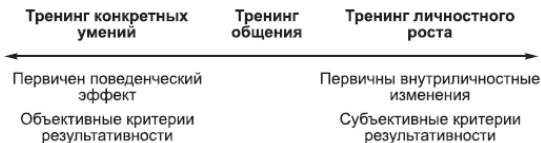


Рис. 1

Тренинг общения находится примерно посередине между этими видами тренингов. С одной стороны, он стимулирует социальное развитие участников, создает условия для самопознания, способствует повышению уровня рефлексивности. С другой стороны, с его помощью происходит обучение поведенческим моделям, но касается оно не столько поведения в каких-либо конкретных ситуациях, сколько выработки навыков конструктивного общения в целом. Внутренние изменения личности и внешние изменения поведения происходят параллельно, взаимно усиливая друг друга. Благодаря такому «промежуточному» положению в тренинге общения допускается использование очень широкого диапазона технологий, принадлежащих к разным направлениям психологии. Их выбор во многих случаях определяется не только решаемыми задачами и особенностями тренинговой группы, но и личными предпочтениями и широтой профессионального кругозора ведущего.

Тренинги могут быть классифицированы и по тому, какая **система отношений личности** выступает в них предметом работы. В частности, по этому признаку могут быть выделе-

ны следующие группы тренингов.

♦ **«Я – Я»:** тренинги личностного роста, ориентированные в первую очередь на внутриличностный контекст работы участников, систему отношений к самому себе, развитие рефлексивных способностей. В данной работе группа выступает средством поддержки и источником обратной связи.

♦ **«Я – другие люди»:** тренинги коммуникативных умений и различных социальных навыков. Группа служит своего рода «полигоном» для отработки соответствующих умений и навыков. Данный аспект работы наиболее характерен для тренингов общения.

♦ **«Я – социальная группа»:** тренинги сплочения команды, социально-психологической адаптации в конкретном коллективе. Основным предметом работы является некая социальная общность, конкретные участники тренинга рассматриваются как ее члены.

♦ **«Я – профессия»:** тренинги профессионального самоопределения. Предмет работы – система отношений человека к профессиональной деятельности, а также коммуникативные навыки, необходимые для становления профессионала.

Еще один из важных критериев, позволяющий сориентироваться в разнообразии тренингов, – принадлежность к **психологическому направлению**, в рамках которого разрабатывается конкретный тренинг.

Одна из наиболее распространенных разновидностей

психологического тренинга – так называемые **Т-группы** (*Human-relation training group* — группы тренинга человеческих отношений; их название происходит от сокращенного слова *training*), впервые возникшие в 1947 г. на базе учения о групповой динамике К. Левина с использованием некоторых идей психоанализа и гуманистической психологии. Иногда для обозначения таких групп используются понятия «тренинг чувствительности» или «тренинг сенситивности». Их участники повышают компетентность в общении «через продуцирование и анализ собственных взаимодействий» (Петровская, 1982, с. 59).

Цели работы Т-групп – самопознание участников, увеличение чувствительности к состоянию партнеров по общению и развитие других навыков, необходимых для продуктивного общения. Могут решаться и более конкретные задачи, связанные с развитием социальных умений. Так, первые Т-группы, возглавляемые в США самим К. Левиным, были направлены на подготовку лидеров, способных эффективно справляться с межгрупповыми конфликтами на расовой почве. Термин «социально-психологический тренинг» чаще всего применяется именно к таким группам. Для них характерна относительно высокая технологичность работы (хотя это и не должно препятствовать спонтанности), активная позиция ведущего, наличие у него более или менее четкого плана занятий.

Другое распространенное направление групповой тре-

нинговой работы и немедицинской психотерапии – это **группы встреч**, сформировавшиеся в рамках гуманистической психологии К. Роджерса. По сравнению с Т-группами они в большей степени ориентированы на внутренние изменения личности, ведущие к ее росту и более полной реализации потенциалов. Для ведущего таких групп самое важное – уметь создать атмосферу доверия, быть искренним в выражении чувств и следовать принципу «здесь и сейчас». Он занимает в данном случае недирективную позицию. В наиболее радикальном варианте ведущий в начале работы вообще ограничивается одной-двумя общими фразами насчет ответственности участников за происходящее, после чего предоставляет группу самой себе и лишь гораздо позже подключается к ее работе на правах рядового участника.

В противовес Т-группам в группах встреч содержание занятий определяется не столько заранее составленным планом, сколько тем материалом, который предоставляют сами участники. В США подобные занятия были очень популярны в 1960-1970-е гг., однако к настоящему моменту интерес к ним резко снизился, «движение групп встреч иссякло» (Ялом, 2000, с. 534). На наш взгляд, при работе с подростками более продуктивно следование принципам Т-групп, поскольку подростки эффективней взаимодействуют в структурированных ситуациях общения.

Тренинги могут базироваться и на других психологических направлениях, таких как *бихевиоризм* (поведенческая

психология), *гештальт-подход*, *психодрама*, *транзактный анализ*, *телесно – ориентированный подход*, *нейролингвистическое программирование*. Широко используется *арт-терапия*, представляющая собой не столько самостоятельное направление психологии, сколько систему техник психологического воздействия, объединенных по признаку использования средств визуальной и пластической экспрессии. Зачастую тренинги эклектичны, т. е. сочетают в себе технологии, свойственные разным подходам.

Выбор психологического направления, в рамках которого должен осуществляться тренинг, зависит от целей, которые ставит перед собой ведущий, а это, в свою очередь, предопределяет технологии его работы. В то же время для достижения конкретной цели могут использоваться различные технологии тренинговой работы, но далеко не все они одинаково уместны для достижения поставленных целей. Если проводится, например, тренинг продаж, цель которого очевидна, то требуется выработать у участников конкретные умения, связанные с эффективной продажей товаров. Это вполне можно сделать в рамках поведенческой психологии, а гуманистические устремления ведущего могут оказаться в таком тренинге не востребуемыми. Если же основная цель работы – стимулирование процесса личностного роста участников, вряд ли ее достижение будет продуктивно только в рамках поведенческого подхода.

В связи с этим представляется уместным привести клас-

сификацию тренингов по **парадигмам**, лежащим в их основе, т. е. по наиболее общим моделям, отражающим позиции психолога и клиентов, а также характер взаимодействия между ними. И. В. Бачков и С. Д. Дерябо (2004) выделяют четыре парадигмы тренинга:

1. Тренинг как дрессура. Ведущий, работающий в данной парадигме, занимает позицию носителя «правильного» знания о том, кому и как нужно вести себя в определенных ситуациях, и видит свою задачу в том, чтобы с помощью подкреплений и наказаний сформировать у участников соответствующие поведенческие модели. Характерна четкая ориентированность на конечный результат, а участникам отводится роль объектов, задача которых – следовать инструкциям ведущего.

2. Тренинг как репетиторство. Характерна ориентация на конечный результат, но он видится не столько как освоение и демонстрация определенных поведенческих моделей, сколько как обучение гибкому их применению в дальнейшей жизни с учетом контекста ситуации. Задача ведущего в том, чтобы дать участникам необходимые знания и сформировать на их основе эффективные способы поведения.

3. Тренинг как наставничество. В процессе работы создаются условия, чтобы «клиенты могли сами “набить шишки” в процессе непосредственного выполнения различных заданий, в которых специально моделируется, так или иначе воссоздается, конструируется осваиваемая на тренинге дея-

тельность. Его девизом вполне могла бы стать фраза: “Истину нельзя вызубрить, истину нужно выстрадать”» (Бачков, Дерябо, 2004, с. 142).

4. Тренинг как развитие субъектности. Основная задача такого тренинга – это не формирование системы представлений, отношений и умений (хотя это и не исключается), а развитие способности быть субъектом: распределителем собственных душевных и физических сил. Данный тренинг ориентирован не столько на конечный результат, сколько на динамику процесса саморазвития. Он должен стать для участника событием, меняющим его мировосприятие и расширяющим жизненные возможности.

Следует учесть, что сами по себе тренинговые техники (игры, упражнения, дискуссии и т. д.) в большинстве случаев могут быть успешно использованы в рамках различных парадигм тренинга.

Хотелось бы предостеречь читателей от восприятия приведенной классификации по оценочному признаку: дескать, дрессура – это плохо, развитие субъективности – замечательно (или наоборот). Применимость той или иной парадигмы зависит как от целей тренингов, так и от личных потребностей участников, их запросов и степени готовности к изменениям, а также от условий, в которых проходит тренинг. Сложно представить себе успешный тренинг в парадигме развития субъективности, если он проводится в ситуации, когда участники посещают его недобровольно (скажем,

тренинг поставлен в школьное расписание как обязательный урок), время занятий сильно ограничено, а заказчик тренинга (например, школьная администрация) требует сформировать у участников вполне конкретные знания и умения, да к тому же настаивает на их формализованной оценке. Кроме того, некоторые ведущие в силу личностных качеств более склонны к авторитарному стилю руководства группой (что сочетается с парадигмой дрессуры или репетиторства), а некоторые – к демократическому (наставничество, развитие субъективности). Эффективными могут быть и те и другие – при условии, что они придерживаются своего амплуа, а не пытаются играть чуждую им профессиональную роль.

В целом тренинги наиболее уместны там, где требуется развить у участников определенные социальные навыки. Их специфика, по сравнению с другими методами обучения, состоит в том, что они направлены «не только на решение ныне существующих проблем участников, но и на профилактику их возникновения в будущем, в частности, за счет предоставляемой им возможности *«научиться решать проблемы»* (Бачков, 2007, с. 15).

Цели и задачи тренингов

При построении как тренинга в целом, так и отдельных занятий следует определить *цель* проводимой работы, продумать и сформулировать *задачи*, требующие решения. Данный этап порой вызывает у ведущих скептическое отношение, воспринимается как пустая формальность («Ну ладно, если школьная администрация требует – задачи напишу, но вообще-то тренинг – это процесс живой и непредсказуемый!»). Однако подобная позиция чревата опасностью того, что процесс прохождения тренинга превратится в самоцель, а обучающий и развивающий потенциал занятий может быть утрачен. Ведь именно цели и задачи служат путеводными маяками в работе, основой выбора используемых в тренинге упражнений, именно на них делается акцент при обсуждении упражнений и получении обратной связи.

В наиболее общей формулировке в тренингах обычно ставятся следующие **группы целей**:

1. Изучение психологических закономерностей, механизмов и способов межличностного взаимодействия для создания основы эффективного и гармоничного общения с людьми.
2. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

3. Развитие самосознания и самоисследования участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутриличностных и поведенческих изменений.

4. Исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении.

5. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья.

Для тренингов общения наиболее специфична первая группа целей, а для тренингов личностного роста – вторая. Цели 3–5 преимущественно психотерапевтические и психо-профилактические. На тренингах они чаще присутствуют в качестве дополнительных.

Помимо общих целей тренингов, изначально сформулированных ведущим и обычно отраженных в названии программы, можно говорить и о **личных целях** участников (Горбатова Е. А., 2008). Они могут быть изначально далеки от направленности тренинга – например, участник желает расширить свой круг общения. Для продуктивной работы важно, чтобы эти цели осознавались, уточнялись в процессе тренинга, находились параллели между ними и теми целями, что обозначены ведущим.

Цель конкретизируется в задачах. Если первая указывает общее направление работы, то вторые раскрывают конкретные шаги, необходимые для данного движения. «В то время как цель может выражать желаемый исход, именно за-

дача описывает то, каким образом и когда мы к нему придем» (Ли, 2001, с. 23).

Чем руководствоваться при постановке задач?

1. Задачи должны отражать конкретные результаты, достижение которых планируется в ходе работы, а не превращаться в абстрактные рассуждения или лозунги. Например, вряд ли удачны такие формулировки: «Формирование психологических качеств как нового уровня трансформации психических свойств и раскрытие субъектного потенциала» или «Детям должно быть весело!». В первом случае – хотя и научно осмысленная, но очень абстрактная фраза, допускающая неоднозначное толкование и требующая долгой конкретизации. Во втором – лозунг, отражающий к тому же не результат, а эмоциональность процесса работы.

2. Результаты, достижение которых намечено в задачах, должны быть, по возможности, сформулированы в позитивных терминах – отражать то, что нужно достигнуть, а не то, чего избежать. Например: «Не допустить распада группы» – неудачная формулировка, «Повысить уровень групповой сплоченности» – более удачная. Это связано с тем, что если ожидаемый результат формулируется негативно (чего надо избежать), у человека зачастую возникает образ неудачи и происходит подсознательное самопрограммирование на

нее. Если человек, едущий на велосипеде, думает: «Только бы не упасть», – вероятность падения существенно повышается.

3. Решение поставленных задач должно быть адекватно сущности тренинга как метода активного социально-психологического обучения. Например, если необходимо разделить школьников на «сильный» и «слабый» классы по уровню учебной подготовки, решать данную задачу с помощью тренинга неуместно.

4. Задачи должны быть реалистичны, т. е. достижимы в условиях тренинга с учетом отведенного для занятий времени, и в то же время не слишком простыми.

5. Достижение планируемых результатов должно быть принципиально проверяемо: или на уровне объективного изучения вызванных тренингом изменений (более характерно для тренингов умений), или на уровне самоотчетов участников (более характерно для тренингов личностного роста).

Как отмечает Л. А. Петровская (1982, с. 103), «круг задач, решаемых средствами социально-психологического тренинга, широк и разнообразен и, соответственно, разнообразны формы тренинга. Все множество этих форм можно разделить, в частности, на два больших класса: ориентированные на развитие специальных умений (например, умение вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты); нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения – имеется в виду повышение адекватности анализа себя, парт-

нера по общению, групповой ситуации в целом».

Достаточно часто цель психологического тренинга с подростками обозначается в широком смысле как развитие компетентности в общении, и даже выделяется разновидность тренингов, направленных на достижение именно этой цели, – тренинги компетентности в общении. Однако данное понятие явно нуждается в конкретизации.

Как отмечает Н. А. Морева (2003, с. 61), для людей с высокой коммуникативной компетентностью характерны следующие признаки:

- ◆ быстрая, своевременная и точная ориентация в ситуации взаимодействия и в партнерах;
- ◆ стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации;
- ◆ установка в контакте не только на дело, но и на партнера; уважительное, доброжелательное отношение к нему, учет его состояния и возможностей;
- ◆ уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию;
- ◆ владение ситуацией, гибкость, готовность проявить инициативу в общении или передать ее партнеру;
- ◆ большая удовлетворенность общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе коммуникации;
- ◆ умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые рабочие контакты независимо сложившихся отношений, а иногда

и вопреки им;

- ◆ высокий статус и популярность в том или ином коллективе;

- ◆ умение организовать дружную совместную работу, добиваться высокого результата деятельности;

- ◆ способность создавать благоприятный климат в коллективе.

Перечисленные внешние, поведенческие проявления характерны для людей с высокой коммуникативной компетентностью. Из чего же «складывается» сам этот феномен, каковы его внутренние, психологические компоненты?

М. Аргайл (цит. по: Куницына и др., 2001) выделяет такие компоненты «социальной компетентности»:

- ◆ социальная сенситивность (точность межличностного восприятия);

- ◆ основные навыки взаимодействия;

- ◆ навыки одобрения и вознаграждения, которые существенны для всех социальных ситуаций (т. е. умение давать положительную обратную связь партнерам по общению. – Л. Г.);

- ◆ равновесие, спокойствие как антитеза социальной тревожности.

Применительно к подростковому возрасту представляется целесообразным расширить этот перечень, добавив еще ряд компонентов, которые могут развиваться с помощью тренинга общения:

♦ *развитие речи*: способность говорить точно, кратко, по существу. Богатство словарного запаса.

♦ *чувствительность к вербальной и невербальной экспрессии собеседников* — способность адекватно фиксировать нюансы переживаний, выражающиеся в речи, мимике, позе и т. д.;

♦ *гибкость ролевых позиций в общении*, способность динамично менять их в соответствии с поведением собеседников и с контекстом ситуации общения;

♦ *социальная наблюдательность*;

♦ *социальная рефлексия*, самоосознание себя как субъекта общения;

♦ *умение принимать и в конструктивной форме давать обратную связь собеседникам*;

♦ *ассертивность* — умение уверенно отстаивать свою позицию в конфликтных ситуациях, не переходя ни к агрессии, ни к пассивно-зависимому поведению;

♦ *самоконтроль*.

Развитие каждой из этих составляющих может быть поставлено в качестве частной задачи психологического тренинга общения для подростков.

Стоит ли знакомить подростков, участвующих в тренинге, с целями и задачами работы? Это представляется целесообразным, поскольку участники должны понимать, что им дает тренинг. В противном случае ведущий окажется в их глазах масовиком-затейником, и они будут охот-

но выполнять лишь упражнения развлекательного плана. Само собой, объяснение задач тренинга должно быть кратким, ненавязчивым, понятным для слушателей, без использования сложной терминологии. Кроме того, участники могут ставить также личные задачи работы на тренинге. Американский автор Р. Смид (2000) даже рекомендует отражать цели в письменном договоре, заключаемом между ведущим и посещающими группу детьми и подростками. Копирование данного действия при работе с российскими подростками, наверное, не вполне оправданно, но полностью упускать из виду участников цели и задачи работы тоже не следует.

Для иллюстрации участникам целей тренинга (особенно в области личностного роста) ведущие довольно часто используют так называемое «окно Джохари» (по именам разработчиков – Джо Люфта и Харри Ингрэма). Оно представляет собой таблицу из четырех клеток. Ведущие порой прибегают к метафоре: вот окно, через которое личность смотрит на окружающий мир, а окружающие – на нее; в раму вставлены четыре стекла: одно из них (открытое Я) «обоюдодопрозрачно» – то, что попадает в эту область, одинаково видно как самому человеку, так и окружающим; следующие два стекла – тонированные, как в дорогих иномарках, позволяющие видеть только в одну сторону. Установлены они таким образом, что через одно из них «хозяину» все видно, а окружающим внутрь не заглянуть (секретное Я), через другое же стекло, напротив, хозяину ничего не видно, зато окружаю-

щим прекрасно все видно («слепое пятно»). Наконец, последнее стекло – матовое, через него ничего не разглядеть (бессознательное Я).

	Известное мне	Неизвестное мне
Известное другим	Открытое «Я» («Арена»)	Слепое пятно
Неизвестное другим	Секретное «Я» («Фасад»)	Бессознательное «Я»

В данном случае цель тренинговой работы в том, чтобы расширить область открытого Я. Происходит это за счет уменьшения «слепого пятна» (посредством обратной связи) и секретного Я (посредством самораскрытия). Возможно также уменьшение области бессознательного Я путем перевода части его содержания на осознаваемый уровень, но подобная задача ставится в тренингах далеко не всегда.

В целом, чем выше в тренинговой группе уровень доверия, тем больше материала выносится на «арену» (подробнее см. Рудестам, 1998; Ялом, 2000).

Пространственная и временная организация тренингов

Как правило, в процессе работы участники тренинга садятся в круг. Подобное расположение участников выбирается большинством ведущих не случайно – оно дает ряд преимуществ:

- ◆ В кругу обеспечивается наилучший взаимный обзор: все на виду, есть возможность оказаться, так сказать, лицом к лицу с любым из участников.

- ◆ Круговое расположение обеспечивает высокий уровень вовлечения в работу – в кругу невозможно «отсидеться» за спинами остальных.

- ◆ Круг – фигура максимально «демократическая». В нем невозможно выделить «главу», все находятся в равных условиях, что сплачивает группу.

- ◆ Круговое расположение обеспечивает свободу движений участников.

Однако круговое расположение не рассчитано на все случаи жизни. Например, оно не очень удобно при изложении информации ведущим, особенно если при этом используются какие-либо средства наглядности, требующие выхода ведущего за пределы круга. В таком случае половина подростков оказываются спиной к ведущему, а если все пересаживаются к ведущему лицом – круг распадается на две дуги,

передняя из них перекрывает обзор задней. Кроме того, высокая степень взаимного обзора участников, которую дает круг, не всегда желательна, поскольку некоторые упражнения подразумевают индивидуальную работу.

В таких случаях целесообразно изменить расположение участников. Если аудитории предстоит выслушать выступление ведущего, просмотр видеозаписи и т. п., хорошо подойдет расположение полукругом, «елочкой», углом или буквой «П». Если же предусматривается индивидуальная работа, участникам можно предложить расположиться в пространстве свободно и равномерно, каждый выбирает удобное для себя место.

Довольно часто тренинговые упражнения проводятся не в общем круге, а подразумевают работу в подгруппах. Состав подгрупп рекомендуется регулярно менять, чтобы не вызвать эффекта стабильного распада на них подросткового коллектива. Вот несколько методических приемов, позволяющих разделить группу на подгруппы (Рязанова, 2003):

Атомы и молекулы. Участники перемещаются хаотично, изображая «броуновское движение» отдельных атомов. По команде они, взявшись за руки, объединяются в «молекулы», каждая из которых должна включать столько атомов, сколько назвал ведущий.

Ручеек. Участники разбиваются на пары, берутся за руки, и пары встают друг за другом. Все поднимают руки вверх. Участник, оставшийся без пары, проходит в образовавшееся

русло, выбирает и увлекает за собой любого человека. Новая пара встает последней, и цикл повторяется. В определенный момент игра по команде ведущего останавливается, и образуются пары, две (левая и правая шеренги), четыре или шесть команд. В последнем случае каждая из шеренг делится соответственно еще на две или три подгруппы.

Фигурки. На столе раскладываются предметы (геометрические фигурки, изображения животных и т. п.) в количестве, равном числу участников. Каждая из фигурок повторяется столько раз, сколько человек должно быть в одной подгруппе, создаваемой для очередного упражнения. Подростки по очереди берут фигурки и в команды объединяются те, кому достались одинаковые фигурки.

Первый-второй. Подростков просят поменяться местами так, чтобы соседи справа и слева оказались новыми, и рассчитаться на первый-второй, первый-второй-третий и т. д. по числу необходимых подгрупп. Участники, получившие одинаковые номера, образуют команды.

Осмысленный выбор. Данный способ уместно использовать в сплоченных группах, где участники успели хорошо познакомиться и сложилась атмосфера доверия. Подросткам предлагают самостоятельно выбрать тех, с кем им предстоит выполнять очередное упражнение, и указывают критерии этого выбора, например такие:

- ◆ выберите того, кто вам наиболее близок;
- ◆ выберите человека, которого знаете меньше всех;

♦ выберите участника, с которым вам труднее общаться.

Если работа не подразумевает высокой двигательной активности, а включает письмо, рисование, работу с раздаточным материалом и т. п., участников удобнее расположить за столами. Во многих случаях оптимальным было бы размещение участников за круглым столом, однако на практике оно используется редко: в помещениях, где проводятся тренинги, круглых столов, как правило, нет, а составлять круг из обычных столов неудобно. Чаще их расставляются квадратом, прямоугольником, «елочкой» или буквой «П». Расположение должно обеспечивать хороший взаимный обзор и оставлять возможность для перемещений, не следует загромождать чем-либо пространство между столами.

Расположение столов ровными рядами не очень удачно, поскольку ограничивает возможность общения и перемещения участников и часто ассоциируется с уроками, что не вызывает энтузиазма у подростков. Если же психолог вынужден работать в обычном классном помещении, не оборудованном для тренингов, то лучше всего переставить парты таким образом, чтобы они стояли вдоль стен, и сесть в круг на освободившемся в центре пространстве, при необходимости усаживаясь за парты.

Помещение для тренингов должно быть достаточно просторным, хорошо проветриваемым, не загроможденным большим количеством мебели. Рекомендуются, чтобы площадь помещения могла вместить в три раза больше людей,

чем фактическое число участников, – это позволяет обеспечить достаточный простор для перемещений. Следует обратить внимание на отсутствие острых углов, стеклянной мебели и прочих предметов, которые могут привести к травме подростков при выполнении подвижных игр. Помещение, в котором стулья и столы жестко прикреплены к полу, нельзя назвать удачным для проведения тренинга. Во многих случаях пригодится классная доска, если же ее нет – можно воспользоваться листами бумаги большого формата и набором маркеров.

Желательно, чтобы помещение было более или менее звукоизолированным либо расположенным в таком месте, куда не проникает шум. Кстати, причина этого не столько в том, что посторонние звуки мешают тренингу, сколько в том, что тренинг с подростками – мероприятие само по себе довольно шумное, и соседство с ним мешает окружающим. Особенно остро эта проблема встает, когда тренинги проводятся в обычных школьных классах, в учебное время.

Продолжительность тренинга общения – 16–36, реже до 50–60 часов. Тренинг может проводиться в режиме погружения (2–5 дней, занятия по 6–10 часов ежедневно) или же быть разбит на отдельные встречи 1–2 раза в неделю длительностью 1–6 часов. Иногда занятия проводятся в режиме марафона, что более характерно для тренингов личностного роста (12–30 часов непрерывной работы, допускаются лишь короткие перерывы на обед).

Если речь идет о «взрослом» тренинге, то он чаще проводится в режиме погружения (самый типичный вариант – вечер пятницы, целиком суббота и воскресенье). Однако работа с подростками в большинстве случаев разбивается на отдельные занятия. Если психолог ведет работу в школе, где тренинг включен в общую сетку расписания уроков, то такое разбиение имеет место практически всегда. В этом случае эффективнее проводить не одиночные, а спаренные уроки (90 минут). При такой временной организации работы целесообразно придерживаться модульного принципа построения тренинга – программа разделена на короткие фрагменты, каждый из которых представляет собой относительно законченный в смысловом и структурном отношении элемент. Это дает возможность проводить тренинг в режиме отдельных коротких встреч и, кроме того, позволяет подросткам, присоединившимся к тренингу позже других, легко включаться в работу.

Если по ходу занятия предусмотрены перерывы, их следует делать, ориентируясь не столько на время, сколько на состояние группы и логические паузы в работе. Нежелательно делать перерыв между окончанием упражнения и началом его обсуждения. По нашему мнению, если тренинговое занятие продолжается 2 часа и менее, то перерывы в нем вообще нецелесообразны, эффективнее выполнить для отдыха легкое упражнение, включающее элементы физической активности. Описание множества таких упражнений можно найти

в книге К. Фопеля «Энергия паузы» (М., 2001).

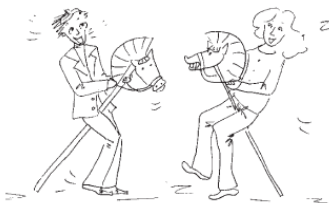
В последнее время приобретает популярность выездная форма проведения психологических тренингов с подростками. Группа выезжает в поход на природу на 1–3 дня с палатками и запасами питания, и работа производится в режиме погружения. В таких условиях занятия обычно проходят эмоционально, характеризуются активной групповой динамикой. Хорошо воспринимаются упражнения, вызывающие яркие эмоции, моделирующие ситуации риска, подразумевающие тактильные контакты. Однако упражнения, требующие скрупулезности и интеллектуальной работы, а также длительные групповые дискуссии организовать в «выездных» условиях затруднительно. Кроме того, при планировании таких занятий нужно учитывать, что очень много времени уходит на различные организационные моменты, в силу чего количество выполняемых тренинговых упражнений существенно сокращается. В то же время сама атмосфера коллективного загородного похода служит мощным источником жизненного опыта и создает массу ситуаций, порождающих яркие эмоции и требующих координации совместных действий. Этот спонтанно развивающийся пласт межличностных взаимодействий в условиях выездного тренинга не менее важен, чем моделируемый с помощью тренинговых упражнений.

Число конкретных техник и их модификаций, которые могут использоваться в тренинге, измеряется тысячами. Од-

нако существуют две универсальные, «сквозные» группы методов, на которых базируется любой психологический тренинг, – методы коммуникативной игры и групповой дискуссии. Рассмотрим их подробнее.

Игровые методы в тренингах

Коммуникативная игра – игровая деятельность участников тренинга, структурированная в соответствии с целями и задачами работы, подразумевающая возможность и необходимость межличностной коммуникации.



Можно выделить несколько разновидностей таких игр: *подвижные* (разогревающие), *сюжетные* и *ролевые*, *деловые* и *имитационные* (последние две группы иногда обоснованно рассматриваются как разновидности ролевых).

Как отмечает К. Фопель (2003, с. 30), основное отличие игр от традиционных методов обучения состоит в том, что они не только обращаются к интеллекту участника, но «за-трагивают личность обучаемого целиком – его мысли, чувства, знания, интерес и стремление к игре». Можно отметить некоторые *сильные стороны игровых методов*, которые проявляются как при использовании их в условиях психологического тренинга, так и при применении в контексте различных обучающих программ.

♦ Активная позиция занимающихся. Это позволяет воздействовать вполне понятные потребности подростков, которые при традиционном обучении обычно рассматриваются как помехи, например желание поговорить с соседями по парте и стремление к физической активности.

♦ Главный обучающий потенциал игры заключается в непосредственном опыте, получаемом участниками. Поэтому полученные в играх знания и умения личностны и легко актуализируются в самых разных видах деятельности.

♦ Результаты большинства игр нельзя предсказать заранее, поэтому их выполнение сопровождается неизменным интересом, любопытством.

♦ Возрастает мотивация, степень эмоциональной включенности в события, происходящие в группе.

♦ Игровые методы относительно не критичны к числу участников, могут успешно применяться при размере группы от 4–5 до 20–30 человек.

Разогревающие игры

Разогревающие игры (разминки) широко используются в психологических тренингах. Зачастую они представляют собой наиболее заметную, эмоционально насыщенную и запоминающуюся часть занятия и воспринимаются чуть ли не как визитная карточка тренинга с подростками. Основная цель их использования – интенсификация эмоциональной

сферы участников и их межличностного взаимодействия, а также разминки в физическом значении этого термина. Иногда для описания подвижных игр, направленных преимущественно на решение психологических задач, используется понятие «психогимнастика» — набор процедур, подразумевающих физическое движение, целью которых служит изменение эмоционального состояния группы и интенсификация межличностного общения занимающихся.

Применение подвижных игр в психологических тренингах позволяет решать разнообразные задачи:

◆ Активизировать эмоциональные состояния участников. Как правило, подразумеваются положительные эмоции: интерес, радость, удивление. Иногда также вызывается страх (который, будучи преодоленным, порождает радость) или злость. Например, игра «падение в пропасть» (участники поочередно падают с возвышения 1,5–2 м спиной вперед на руки ловящей команды из 7 человек) вызывает у многих участников испуг, что дает материал для беседы об эмоции страха и ее роли в нашей жизни.

◆ Сплотить группу, сформировать взаимное доверие участников и умение координировать совместные действия. «Игру следует понимать не просто как особый вид упражнений, а как систему, которая помогает создать коллектив» (Былеева и др., 1974, с. 159).

◆ Продемонстрировать психологические феномены. Например, игра «встреча на узком мостике» (должны разой-

тись два участника, идущие навстречу друг другу по гимнастической скамейке или просто по нарисованной на полу линии) выступает моделью конфликтной ситуации и позволяет продемонстрировать возможные стратегии поведения в ней – сотрудничество, соперничество, компромисс, приспособление, избегание.

◆ Обеспечить обратную связь, дать участнику возможность получения знаний о себе благодаря другим участникам тренинга. Например, в ходе игры «повторение движений» (см. ниже) каждый участник видит со стороны характерные для себя движения, повторенные другими участниками группы.

◆ Развить волевые качества занимающихся, а также их внимание и наблюдательность.

◆ Познакомить участников, дать им возможность запомнить имена друг друга. Это актуально, когда тренинговая группа формируется из ранее незнакомых друг с другом подростков (например, в летних оздоровительных лагерях).

Ролевые игры

Ролевая игра выступает одним из эффективных методов развития социальных навыков человека. Ее сущность заключается в том, что участники временно принимают определенную социальную роль и демонстрируют поведенческие модели, которые, как они считают, соответствуют ей.

Социальная роль – это модель поведения, связанная с определенной позицией, занимаемой человеком в обществе. Она относительно мало зависит от самого человека, зато существенно – от окружающих. (Так, работники магазина, находящиеся в социальной роли продавцов, должны в идеале общаться с покупателями примерно одинаково. Но они будут общаться совершенно по-другому с налоговым инспектором или директором магазина).

Слово «роль» этимологически восходит к корню – *roll*¹, обозначавшему в средние века свиток пергамента, на котором записывались актерские реплики. Распространение данного понятия на повседневное поведение людей связано с потребностью «суммировать или сжато выражать в реальной жизни то, что может быть комплексным восприятием деталей, составляющих внешность или поведение другого человека» (Менте, 2001, с. 17).

Отметим, что процесс социализации человека проходит, в значительной степени, именно как освоение разнообразных моделей ролевого поведения и повышение гибкости их применения. Те люди, которые испытывают наиболее серьезные проблемы во взаимодействии с окружающими, обычно обладают недостаточной гибкостью ролевого поведения. Они или полностью отождествляют себя с какой-то одной социальной ролью (типичный пример – те футбольные фанаты,

¹ В современном английском языке слова *role* (роль) и *roll* (сверток, список, вращение) отличаются написанием, произносятся же практически одинаково.

которые в любой жизненной ситуации ведут себя так же, как и на стадионе), либо вообще не понимают, как в какой ситуации следует себя вести. Ролевая игра, позволяя хотя бы частично преодолеть подобные проблемы, выступает эффективным методом социализации подростков.

Ролевая игра не сводится к воспроизведению дословно описанных действий персонажа, как при разыгрывании пьесы. Задается только социальная роль и игровая ситуация, конкретные же действия, участники определяют сами. Это осуществляется либо в процессе импровизации, либо после короткой подготовки. В большинстве случаев в игре участвует одновременно несколько человек, каждый из которых выступает в своей роли. Как правило, участника просят «взять на себя роль, не характерную для исполнителя, либо характерную для него, но в абсолютно другой обстановке», что позволяет получить новый опыт поведения (Смид, 2000). Обстановка же создается таким образом, чтобы оптимизировать возможности для обучения новым поведенческим моделям.

Ролевые игры выступают основными «строительными блоками» при конструировании психологических тренингов. Их широкое применение обусловлено рядом преимуществ данного метода и широтой решаемых с их помощью задач.

Ролевые игры обеспечивают такие преимущества:

◆ Они подразумевают активную позицию занимающих-

ся, поэтому полученные в подобных играх знания и умения личностны и легко актуализируются в деятельности.

◆ Возрастает мотивация, степень эмоциональной включенности в тренинг.

◆ Результаты большинства игр нельзя точно предсказать заранее, поэтому их выполнение сопровождается неизменным интересом, любопытством.

◆ Задействуются естественные потребности участников, которые при традиционном обучении могут выступать помехами (например, стремление к физической активности и желание побеседовать со сверстниками).

◆ Игровые методы относительно не критичны к числу участников.

Применение ролевой игры в тренинге *позволяет решить ряд задач:*

1. Сформировать у участников новые модели поведения в ситуациях межличностного взаимодействия.

2. Расширить гибкость поведения благодаря возможности принимать на себя роли разных участников общения.

3. Обучить моделям эффективного поведения в конкретных ситуациях общения (знакомство, конфликт, устный экзамен и т. д.).

4. Продемонстрировать условность предписываемых ролями способов поведения, их зависимость от контекста общения.

5. Создать условия для осознания и коррекции собствен-

ных неадекватных поведенческих моделей.

6. Снизить остроту проблемных переживаний, связанных с проигрываемыми ситуациями (эффект катарсиса). Этот же эффект лежит в основе психотерапевтического воздействия многих техник психодрамы и игровой психотерапии.

Ролевая игра не обязательно должна дословно воспроизводить какие-либо элементы реальности. Будучи **моделью** какой-либо реальной социальной ситуации, игра обладает свойством изоморфности: «одностороннего соответствия» действительности. Иными словами, любой элемент игры подразумевает наличие параллелей с реальностью (хотя они вовсе не обязательно просматриваются на уровне содержания игры, но, касаются отношений, переживаний участников и т. п.). В то же время в игре представлены далеко не все элементы реальной ситуации, а лишь те, которые наиболее важны с психологической точки зрения.

Разнообразие ролевых игр велико. Мы предлагаем классифицировать их по особенностям сюжетов, на которых они базируются.

Рассмотрим основные варианты игровых сюжетов и решаемые с их помощью задачи, а также приведем некоторые примеры игр, относящихся к каждой из этих групп. Их применение уместно при проведении психологических тренингов со старшеклассниками и студентами, в том числе имеющими ограниченные физические возможности или проявляющими социальную и педагогическую запущенность.

Игры – тренировки конкретных социальных навыков. В них воспроизводятся, обычно многократно, заданные ведущим ситуации межличностного взаимодействия, и участники тренируют навыки конструктивного поведения в них. Образцы такого поведения в большинстве случаев предварительно демонстрируются или описываются, игра строится по принципу «учись делать так же». С помощью таких игр могут тренироваться как широкие (например, неагрессивное отстаивание своей позиции в конфликте), так и связанные с конкретными видами профессиональной деятельности (например, беседа продавца с покупателем) социальные навыки.

Участники проигрывают в микрогруппах несколько конфликтных ситуаций, последовательно репетируя две техники отстаивания своей точки зрения.

1. *«Заезженная пластинка»*: спокойное повторение своей позиции вне зависимости от того, что говорит собеседник.
2. *«Бесконечное уточнение»*: в ответ на любое возражение оппонента задается уточняющий вопрос, после чего, вне зависимости от его ответа, следует повторение своей позиции (т. е. включается «заезженная пластинка»).

Примеры конфликтных ситуаций:

1. Возвращение в магазин приобретенного там некачественного товара.
2. Необходимость мягко «отбояриться» от друга, желающего втянуть участника в сетевой маркетинг.

Игры-постановки. Участникам даются описания игровых ситуаций, а они, работая в микрогруппах, самостоятельно готовят небольшие драматические постановки, демонстрирующие либо сами эти ситуации, либо возможные способы выхода из них. Нередко в основу таких игр положены фрагменты сюжетов сказок или других литературных произведений, каких-либо популярных фильмов и т. п. При этом происходят тренировка навыков экспрессивного самовыражения, сплочение участников, обучение координации совместных действий, эмпатии (пониманию состояний и переживаний других людей).

Так, в некоторых тренингах воспроизводятся ситуации, когда участники находятся в ролях людей с ограниченными физическими возможностями и разыгрывают специфические ситуации затруднений, возникающие в их жизнедеятельности. При этом физические возможности участников игры ограничиваются искусственно (повязка на глаза, обездвиживание ног или рук и т. п.).

Игры-драматизации. В таких играх воспроизводится какая-либо эмоционально окрашенная для участников ситуация (зачастую взятая из их личного жизненного опыта), и акцент делается на тех переживаниях, которыми сопровождается ее воспроизведение. Обычно подобные игры не подразумевают предварительной репетиции, строятся на импровизации. В основу такой игры может быть положена почти любая ситуация межличностного взаимодействия, которая

актуальна для участников и принципиально воспроизводима с учетом пространственно-временных ограничений занятия. Чаще всего проигрываются ситуации конфликтов в отношениях молодых людей между собой или с родителями, педагогами. Задачи таких игр – отработка навыков конструктивного поведения в подобных ситуациях, а также регуляция собственных эмоциональных состояний.

Вот несколько вариантов ситуаций для разыгрывания, обычно вызывающих интерес старшеклассников.

◆ *«Чай в половине двенадцатого ночи»* \ парень с девушкой в упомянутое время суток находятся наедине и пьют чай. Парень хочет остаться на ночь, девушка же не вполне разделяет это желание.

◆ *«У дверей девушки»*: девушка осталась дома без родителей, к ней решил зайти в гости парень, который к ней неравнодушен. Она же еще не решила, нужен ли он ей.

◆ *«Треугольник»*: суть ситуации сводится к тому, что парень в каком-нибудь общественном месте встречает свою девушку с другим, или, наоборот, она его – с другой. Как поведут себя действующие лица?

Игры-дилеммы. В основу сюжета таких игр положена необходимость совершить выбор с опорой на какие-либо критерии и отстаивать его перед другими участниками. Задачи этих игр – тренировка навыков уверенного поведения и отстаивания своей точки зрения.

Пожалуй, самый известный вариант такой игры

– «Катастрофа на воздушном шаре». Участникам предлагается представить себя командой, летящей на воздушном шаре над морем. Вдруг шар начинает падать, и, для того чтобы облегчить его и избежать катастрофы, участникам предлагается поочередно выбрасывать различные предметы (дается их список, обычно из 15 наименований). Необходимо путем групповой дискуссии определить, в каком порядке будут выброшены предметы, и аргументировать выбор. Существует и «жесткий» вариант этой игры, иногда применяемый на тренингах личностного роста: с воздушного шара предлагается поочередно выбрасывать не предметы, а самих игроков.

Игры со скрытыми целями сторон. Суть сюжета подобных игр состоит в том, что перед играющими ставятся скрытые от других участников, и чаще всего противоположные их интересам игровые цели. Такие игры позволяют развить навыки уверенного поведения, тренировать наблюдательность и чувствительность к нюансам эмоционального состояния собеседников, а также отрабатывать умение противостоять манипулятивному влиянию. Обсуждение подобных игр сконцентрировано на том, поняли ли участники скрытые цели друг друга и как, удалось ли достигнуть своих целей и если да, то какими именно способами.

Разыгрывается ситуация консультации перед экзаменом. Два-три человека играют роль членов экзаменационной комиссии, остальные –

школьников или студентов, которым предстоит сдавать экзамен. Общая инструкция предписывает «студентам» выведать детали предстоящего экзамена, а «преподавателям» – продемонстрировать уверенное поведение в ситуации, когда необходимо отвечать на неожиданные вопросы (ведь они даже не знают заранее, по какому предмету предстоит экзамен, это определяется в ходе импровизации). Наряду с этим «студенты» получают еще одну скрытую инструкцию: выведать причины отсутствия на консультации председателя экзаменационной комиссии (имеющего репутацию самого строгого педагога) и попытаться добиться, чтобы он отсутствовал и на самом экзамене.

Игры-провокации. В таких играх участники намеренно ставятся в затруднительные ситуации, а от них требуется сохранять невозмутимость и демонстрировать уверенное поведение. Игры направлены на тренировку навыков саморегуляции.

Нескольким добровольцам предлагается взять на себя роли «йогов, погруженных в медитацию», сесть в «позу лотоса» и сохранять отрешенность и невозмутимость, что бы ни происходило вокруг, но не закрывая и не опуская глаза. Задача остальных участников – вывести их из этого состояния, делая все что угодно, но без физического прикосновения к ним. Проводится соревнование: кто из «йогов» сумеет дольше сохранить невозмутимость.

Игры со свободным сюжетом. В этих играх участники получают определенную социальную или профессиональную роль без дальнейшей конкретизации связанных с ней действий, знакомятся с кратким описанием игровой ситуации. Далее игра развивается спонтанно, в соответствии с их стереотипными представлениями о том, как обычно действуют представители такой роли. Такие игры позволяют, помимо демонстрации социальных стереотипов, раскрепостить участников, повысить уровень спонтанности их поведения.

Участникам предлагается представить, что они приехали в другой город, где им необходимо поселиться в отель. А там, в связи с проведением конференции, все места забронированы для юристов/ психологов/ спортсменов и т. п. (могут называться различные специальности, стереотипные представления о которых необходимо прояснить). Задача играющих – убедительно продемонстрировать администрации отеля (обычно эту роль берет на себя ведущий, приглашая в помощники еще двух-трех участников), что они представители именно тех специальностей, для которых забронированы места.

При проведении ролевых игр целесообразно руководствоваться следующей последовательностью действий.

Описание ролей, задействованных в игре. Короткие, простые роли могут задаваться устно, в случае сложных описаний целесообразно подготовить для игроков инструктив-

ные карточки. Последние могут содержать указание на то, кто этот персонаж, характеризовать его с позиции знаний, навыков, мотивов и убеждений, имеющих ограничения и др., а также описывать предполагаемые действия персонажа. Однако дословно действия и высказывания игроков не описываются, инструкция содержит лишь общую схему действия. Не рекомендуется также излагать взгляды игрока или его чувства – это не «вводные» данные игры, а то, что должно получиться «на выходе».

Ввод в ситуацию ролевой игры. Прямой ввод в ситуацию, когда участники получают инструкцию и сразу же переходят к осуществлению игры, оправдан отнюдь не всегда, поскольку может вызвать у участников сопротивление. Зачастую целесообразен постепенный ввод в ситуацию игры через групповую дискуссию (сначала идет обсуждение ситуации, а потом предлагается представить и показать ее) или через разминку (см. главу «Подвижные игры»).

Выбор участников, распределение ролей. Роли могут распределяться добровольно, или участники предыдущего упражнения выбирают участников следующего, или же роли распределяются ведущим. Поскольку прямое назначение на роль может вызвать протест, ведущие иногда идут на небольшие хитрости, чтобы оформить свой выбор как волю случая. Вариант с полностью добровольным распределением ролей самый простой для ведущего, однако в большинстве случаев он неоптимальный, поскольку приводит к тому, что все иг-

ры монополизируются несколькими самыми активными подростками, а пассивные вообще ни в чем не участвуют.

Инструктирование. Инструкции ведущего о том, как именно осуществлять игру, должны быть четкими, наглядными и лаконичными. Следует избегать ситуаций, когда инструктаж продолжается дольше, чем сама игра. На данной стадии обсуждать с участниками предполагаемый смысл игры преждевременно – более целесообразно сделать это при подведении итогов.

Собственно осуществление ролевой игры. Если ролей меньше, чем участников, то игра может быть организована как «аквариум» (несколько человек разыгрывают сюжет, остальные находятся вокруг в роли наблюдателей), или же разыгрываться параллельно – сразу в нескольких микрогруппах. Ведущий по ходу игры выполняет одну или несколько из следующих функций:

- ◆ контроль за соблюдением правил и временных рамок игры;
- ◆ разъяснение неправильно понятых указаний;
- ◆ наблюдение за действиями участников с целью обеспечения обратной связи по окончании игры;
- ◆ при необходимости – дальнейший инструктаж.

Иногда ведущий и сам участвует в игре. Но к этому следует подходить с осторожностью, так как такая ситуация может привести к снижению активности участников и невозможности для ведущего эффективно выполнять другие свои

функции. В то же время самым участникам обычно более комфортно, если ведущий играет вместе с ними, а не находится в позиции внешнего наблюдателя.

Прежде чем переходить к следующей стадии, ведущему нужно четко обозначить момент окончания игры и выхода из ролей. Не следует допускать ситуации, когда некоторые участники уже прекратили игру и обсуждают ее «со стороны», а некоторые так и не вышли из своих ролей и продолжают говорить от их лица.

Обсуждение игры. На данной стадии участникам следует, оставив роли, подробно обсудить и проанализировать, что происходило в игре, и сделать выводы. Это очень важно, и зачастую целесообразно отвести на такую стадию в два-три раза больше времени, чем на саму игру. Ход обсуждения обычно включает следующие фазы:

1. Установление фактов: констатацию тех поведенческих проявлений, которые имели место в игре.
2. Анализ мотивов поведения, обсуждение возникавших в ходе игры эмоций.
3. Выяснение того, как полученный опыт может быть использован в жизни, проведение параллелей между игрой и действительностью.

В простых, коротких играх обсуждение обычно представлено не всеми тремя этапами, а организуется более компактно, концентрируясь вокруг вопросов о том, какой новый опыт получили участники и в каких реальных жизненных

ситуациях он применим.

В основу ролевой игры может быть положена почти любая ситуация межличностного взаимодействия, которая актуальна для подростков и принципиально воспроизводима с учетом пространственно-временных ограничений тренингового занятия. Даже не столь важно, какая именно ситуация обуславливает игру; более значимо то, как выстроен сюжет, насколько ясно и четко даны инструкции, качественно ли организовано обсуждение. Если в ролевой игре воспроизводятся эмоционально значимые проблемные ситуации, заявленные самими участниками, подобная работа приближается к психодраме и обладает значительным психотерапевтическим эффектом. Однако для ее успешного проведения часто требуются специальные навыки, выходящие за рамки владения методикой проведения тренингов.

Во многих случаях ценность ролевых игр заключена именно в их содержании – «проигрывается» конкретный материал, содержание которого важно для подростков. Однако довольно часто эта сторона ролевой игры сама по себе ценности не представляет, а иной раз бывает и откровенно фантастичной. В подобных вариантах ценность игры в том, что она позволяет интенсифицировать межличностное взаимодействие, эффективно продемонстрировать или выработать какие-либо поведенческие модели. Интерес смещается к взаимоотношениям, возникающим в ходе игры, ситуации же подбираются таким образом, чтобы максимально четко и

динамично продемонстрировать рассматриваемые явления.

Иногда в тренингах используются модификации ролевой игры, в которых участники разыгрывают сцены не сами, а используют для этого мягкие игрушки, куклы (в том числе самостоятельно изготовленные бумажные куколки) и т. п. В остальном же схема проведения игры остается прежней. На наш взгляд, это оправданно, когда характеристики роли очень сильно отличаются от исполнителей (например, подросток играет новорожденного) или же когда непосредственное ролевое включение может оказаться болезненным для участников.

В заключение отметим некоторые **типичные ошибки** при использовании игровых методов в психологических тренингах:

- ◆ Недостаточная связь полученного в играх опыта с повседневной реальностью, превращение игрового действия в самоцель.

- ◆ Слабое осмысление полученного в ходе игры опыта, отсутствие когнитивной составляющей, недостаточное время для обсуждения.

- ◆ Избыточно частое применение игр развлекательного плана при недооценке других методов, что ведет к превращению ведущего в массовика-затейника.

- ◆ Игнорирование эмоционального состояния участников (как равнодушие, так и чрезмерно сильные эмоции становятся помехами в работе).

◆ Потеря чувства такта, превращение тренингового занятия в «душевный стриптиз» или психотерапевтическую сессию.

Методы групповой дискуссии

Под **групповой дискуссией** в тренинге понимается «совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснить (возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения» (Бачков, 2000, с. 40).



В ходе дискуссий чаще всего обсуждается следующее:

♦ **События**, непосредственно происходящие в тренинговой группе в процессе работы (**интеракционная дискуссия**). Подобная групповая дискуссия обычно не выделяется в качестве отдельного структурного элемента тренинга, однако именно она используется в тренингах наиболее широко. Как раз к таким дискуссиям относятся обсуждения упражнений и других событий в группе, обмен эмоциями и впечатлениями по поводу выполненных упражнений, ряд техник получения обратной связи. На обсуждение упражнений

зачастую уходит в 2–3 раза больше времени, чем непосредственно на их проведение.

♦ **Проблемы**, значимые для большинства участников группы (**тематическая дискуссия**). С одной стороны, задачей такой дискуссии выступает обмен субъективным опытом по соответствующей проблеме, демонстрация разнообразия ее владения и возможных путей ее решения. С другой стороны, если это конкретная проблема, стоящая перед группой, задачей дискуссии может быть выбор пути ее решения.

♦ **Прошлый опыт** участников группы (**биографическая дискуссия**). В тренингах изучение прошлого опыта, как правило, не служит самоцелью, к данному виду дискуссии следует прибегать лишь в случае необходимости решения проблем, встающих перед группой в настоящем. Кроме того, такая дискуссия позволяет выстраивать параллели между тем, что происходит на тренинге, и накопленным ранее жизненным опытом участников.

Как правило, в групповых дискуссиях выделяется несколько фаз (Марасанов, 1998, и др.).

1. Ориентировка. Определяется тема и цели дискуссии. Следует проследить, чтобы тема была понята всеми участниками в одном ключе. В противном случае разговор может оказаться бессмысленным.

2. Сбор информации. Участники высказывают свои мнения, чувства, суждения, идеи по существу рассматриваемого вопроса. Если дискуссия посвящена поиску решения кон-

кретной проблемы – целесообразно предложить участникам высказывать все возможные решения, которые приходят им в голову, исключая их критическую оценку (т. е. применить метод мозгового штурма).

3. Упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации. На этой же стадии происходит критическая оценка предложенных ранее вариантов решения поставленных проблем.

4. Завершение дискуссии: подведение итогов, сопоставление целей дискуссии с полученными результатами. Если обсуждалась конкретная проблема, формулируется способ ее решение.

Элементы групповой дискуссии так или иначе присутствуют при обсуждении любых упражнений, получении обратной связи и т. д. Однако она часто выступает и в качестве самостоятельной тренинговой техники. В таких случаях цель ее применения – поиск решения конкретных проблем, стоящих перед группой, или же обмен субъективным опытом участников по значимым для них вопросам, связанным с тематикой тренинга. Так, в подростковых тренинговых группах часто обсуждаются взаимоотношения со сверстниками, бурные дискуссии по этому поводу в ряде случаев возникают спонтанно. Кроме того, для подростков актуальны проблемы, связанные с собственным будущим. В группах, где сложился высокий уровень взаимного доверия, часто на первое место выходит именно эта тематика.

Вот еще несколько вариантов тем, которые обычно актуальны для подростков и могут быть положены в основу групповой дискуссии:

◆ «*Симпатия и любовь*» (почему нам нравятся именно те, кто нравится; как добиться взаимности).

◆ «*Как выбрать дорогу в жизнь*» (психологические основы выбора профессии).

◆ «*На экзамен – без страха*» (повышение эффективности подготовки к экзаменам, стратегия поведения на экзамене, методы снятия экзаменационной тревожности).

◆ «*Детки и предки*» (проблемы взаимоотношений с родителями; пути конструктивного решения конфликтных ситуаций в отношениях с родителями).

По степени активности ведущего групповые дискуссии можно условно разделить на *структурированные* (задается тема и регламентируется порядок прохождения дискуссии) и *свободные* (тема выдвигается самими участниками, ход дискуссии не регламентирован, ведущий пассивен или же участвует в дискуссии на правах рядового собеседника). Замечательно, когда подростки сами выдвигают для обсуждения важные для них темы, однако полностью свободные дискуссии в подростковых группах, как правило, не очень продуктивны. Даже если дискуссия начинается как свободная, ведущий обычно вносит в нее определенный элемент структурированности. Рассматриваемые далее приемы управления ходом дискуссии – это, по сути, как раз и есть способы ее

структурирования.

Рассмотрим **основные приемы управления** ходом групповой дискуссии.

1. Задавание вопросов. Позволяет направлять групповую дискуссию, активизировать ее ход, подключать пассивных участников, расставлять акценты в обсуждаемом материале. Иногда высокоструктурированная дискуссия целиком строится с помощью вопросов ведущего. Наиболее продуктивно использовать открытые или косвенные (задаваемые в форме утвердительного предложения) вопросы. Закрытые вопросы, подразумевающие очень короткий, односложный ответ, следует задействовать весьма осторожно. Они не располагают к дискуссии, а если таких вопросов много, у участников может возникнуть ощущение допроса, что вызывает сопротивление. В то же время подобные вопросы оправданы при необходимости свернуть ход дискуссии и подтолкнуть участников к подведению ее итогов, при чрезмерной активности подростков, а также в противоположной ситуации – при полной пассивности группы и отсутствии ответов на открытые вопросы. В таком случае закрытые вопросы, предполагающие хоть какой-то, пусть короткий ответ, все равно дают возможность завязать диалог и впоследствии перейти к открытым вопросам. Рекомендуются также избегать вопросов, начинающихся со слова «почему». Они обычно вызывают только ответ «потому...», содержащий лишь ссылки на внешние причины и не несущий психологической ценности.

2. Введение правил. Понятно, что при групповых дискуссиях должны соблюдаться все основные правила тренинговой работы, о чем при необходимости можно напоминать участникам. Кстати, эти правила наиболее полно регламентируют порядок прохождения именно групповой дискуссии, а не других видов деятельности. Если в процессе дискуссии дается обратная связь, следует настаивать на соблюдении правил конструктивной обратной связи (см. выше). И, главное, подростков следует приучить придерживаться правила «когда один говорит, другие слушают». Если оно соблюдается слабо, можно ввести дополнительные условия:

♦ **Правило «Микрофон»:** среди участников от одного к другому передается предмет – например, небольшая мягкая игрушка. Говорит только тот, у кого этот предмет окажется в руках, остальные слушают. Иногда полезно иметь два таких предмета, один из которых постоянно находится в руках у ведущего (который оставляет за собой право высказываться независимо от того, у кого в руках второй предмет).

♦ **Правило «Перефраз»:** свою мысль участник может высказывать только после того, как изложил своими словами основную мысль выступавшего перед ним.

3. Прямое инструктирование. В структурированных дискуссиях зачастую присутствует возможность дать четкую и однозначную инструкцию о том, как организовать беседу. Например, при поиске решения конкретных проблем это могут быть правила мозгового штурма. Его алгоритм таков:

- ◆ изложение проблемы ведущим;
- ◆ генерирование участниками максимального числа вариантов решений без их критической оценки;
- ◆ критическая оценка предложенных вариантов;
- ◆ выбор наиболее подходящего из них.

Иногда целесообразно построить обсуждение по типу так называемой Балинговской группы. Такая дискуссия протекает по следующему алгоритму:

- ◆ один участник излагает суть рассматриваемой проблемы и задает группе вопросы, на которые хотелось бы получить ответ;
- ◆ другие участники по кругу задают ему уточняющие вопросы;
- ◆ каждый по кругу излагает свое видение проблемы и дает ответы на поставленные перед группой вопросы;
- ◆ участник, излагавший проблему, излагает ее видение с учетом выслушанных мнений.

4. Собственные высказывания ведущего, выступающего в роли рядового участника дискуссии. Ведущий может высказать свое мнение, акцентировать внимание на каких-либо фразах участников, обобщить ранее высказанные мнения и т. п. С одной стороны, фразы ведущего обычно оцениваются как значимые, участники воспринимают их непосредственное содержание. С другой, ведущий выступает при этом в роли эталонного участника, демонстрирующего психологически грамотное построение высказываний.

Чтобы организовать дискуссию более эффективно, ведущему следует придерживаться следующих правил:

1. Не нужно принуждать участников следовать в обсуждении именно тому порядку идей, который кажется правильным ведущему. Даже структурированная дискуссия подразумевает довольно большую свободу для участников.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.