

ГРУППОВОЙ ТРЕНИНГ С ОДАРЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ¹

А.Л.ВЕНГЕР,
Е.И.МОРОЗОВА,
В.А.МОРОЗОВ,
Р.А.ГАЛЕЕВА *

В статье представлен опыт групповой работы с учениками 5-8-х классов школы-интерната для особо одаренных детей «Интеллектуал». Работа была направлена на преодоление трудностей, препятствующих успешной самореализации одаренных подростков. В ее основу были положены принципы программы «Discovery», разработанной Дж. Беруби (США) и направленной на самораскрытие подростков, развитие у них умения преодолевать трудности, формирование навыков совместной целенаправленной деятельности, коррекцию нарушений межличностного общения. Занятия проводились раз в неделю в течение полугода. В результате было достигнуто повышение сплоченности группы, намечились позитивные сдвиги в личностном развитии участников.

Ключевые слова: одаренные дети, трудности самореализации, коммуникативные проблемы, психологические синдромы, групповая работа, программа «Discovery», функции ведущего группы.

Авторы выражают признательность администрации, педагогам и психологам школы-интерната «Интеллектуал» (г. Москва) за их действенную помощь и поддержку на всех этапах работы.

¹ Исследование выполнялось при финансовой поддержке РГНФ (проект № 03-06-00141а).

* **Венгер Александр Леонидович** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Международного университета «Дубна»;

Морозова Елена Ивановна – кандидат психологических наук, старший преподаватель Российской медицинской академии последипломного образования;

Морозов Владимир Андреевич – тренер подростковых групп;

Галеева Римма Акрамовна – научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета.

Постановка проблемы

Многочисленные исследования показывают, что лишь небольшой процент одаренных детей успешно реализует свои потенциальные возможности (Лейтес, 1971). Большинству таких детей впоследствии (во взрослом возрасте) не удается достигнуть в какой-либо деятельности результатов, превосходящих средний уровень. Более того, несоответствие достижений ожиданиям, сформированным в детстве, нередко приводит к тяжелой психологической травме, к нарушениям социальной адаптации и в результате – к маргинализации бывшего одаренного ребенка. Многие одаренные дети уже в школьном возрасте оказываются по учебным достижениям не впереди, а позади своих менее способных сверстников (Одаренные дети, 1991).

Среди причин, осложняющих реализацию потенциальных возможностей одаренного ребенка, указывается главным образом недостаток настойчивости, готовности к преодолению трудностей, способности к регулярной «рутинной» работе, неизбежно составляющей существенную часть любой профессиональной деятельности (Психология одаренности..., 1996). В школьные годы эти дети не приобретают подобного опыта, поскольку учеба обычно дается им очень легко. Нередко и окружающие невольно ориентируют их именно на избегание усилий, которые рассматриваются как удел «неспособных». Отсутствие же усилий часто становится объектом социального признания как доказательство высоких способностей. Таким образом, ребенку бывает не только «лень» делать усилие, но он еще и считает это унижительным для себя и доказывающим недостаток способностей.

Широта интересов, характерная для одаренных детей, имеет также и свою оборотную сторону. Она чревата снижением концентрации на значимых задачах, «распылением сил», недостатком произвольности и целенаправленности (Лейтес, 1971). Вместе с тем, у одаренных детей существует и противоположная опасность: чрезмерное сосредоточение на излюбленном виде деятельности, резкое сужение разнообразия решаемых задач и, следовательно, обеднение опыта ребенка, односторонность его развития.

Э.Ландау (2002) отмечает, что у одаренных детей часто имеются коммуникативные трудности, склонность к индивидуализму, эгоцентризм. Это существенно снижает их достижения в тех видах деятельности, которые требуют согласования своих действий с действиями других участников общей работы. Впоследствии, в профессиональной деятельности это приводит к неспособности эффективно работать в команде. Коммуникативные трудности являются также одним из основных источников наруше-

ния социальной адаптации личности. У многих одаренных детей выявляются также недостаточный уровень ответственности, протест против любых ограничений, непереносимость ситуации проигрыша, неуспеха.

Многие психологические трудности одаренных детей ярко проявляются в подростковом возрасте, который часто сопровождается нарушениями эмоционального равновесия, поведенческими отклонениями, социальной дезадаптацией. У подростков особо высока потребность в межличностном общении. Неудовлетворенность этой потребности служит источником отрицательных переживаний и может приводить к нарушениям психического статуса детей, к их невротизации и к отклонениям в развитии личности.

Характеристика группы

Работа проводилась в московской школе-интернате для особо одаренных детей «Интеллектуал» с учениками 5-8-х классов. На **предварительном этапе** осуществлялся набор группы, проводились беседы с ее будущими членами и психологическое обследование. Беседы и обследования проводились индивидуально или с маленькими подгруппами (по 3-4 человека). В обследовании использовались личностные рисуночные тесты (рисунок дома, дерева, человека; несуществующего животного). Они достаточно информативны и в то же время просты в проведении, не требуют большого времени, могут проводиться с несколькими подростками одновременно. При постановке задач групповой работы учитывались также данные наблюдения, которые велись за детьми на уроках и во время перемены, жалобы родителей и педагогов, сведения, полученные от школьных психологов.

Выяснилось, что для учащихся школы «Интеллектуал» характерны такие личностные проблемы, как эгоцентризм, индивидуализм, повышенная демонстративность, нетерпимость по отношению к другим, высокая конфликтность, неуверенность в себе, неспособность эффективно работать в команде. У многих детей встречалась непереносимость ситуации неуспеха. У некоторых подростков (особенно – младших) наблюдались высокая импульсивность, выраженная эмоциональная лабильность (частые смены настроения без видимой причины). Среди подростков преобладали такие психологические синдромы, как *сужение сферы деятельности, психологическая инкапсуляция, семейная изоляция* (Венгер, 2001).

Сужение сферы деятельности характеризуется сосредоточенностью подростка на занятиях, относящихся к учебно-познавательной сфере. Это может быть как школьная учеба, так и внешкольные увлечения – напри-

мер, компьютерами. Основой для сужения сферы деятельности становится несбалансированность психических процессов: хорошо развитое логическое мышление при недоразвитии образно-эмоциональной сферы (интеллектуализм). Как правило, двигательная сфера тоже развита недостаточно. Подобный «перекос» обычно начинается уже в дошкольном возрасте в результате особой озабоченности родителей умственным развитием ребенка при недооценке других аспектов психического и физического развития.

Интересы ребенка с интеллектуализмом сильно отличают его от сверстников. Поэтому он общается преимущественно с взрослыми и в итоге еще дальше отходит от интересов других детей. Контакты с ними все более нарушаются. Это препятствует формированию коммуникативных средств, т.е. тех способов, с помощью которых организуются контакты с другими детьми. Степень самостоятельности остается низкой. По интеллектуальному развитию ребенок опережает своих сверстников, а по уровню эмоциональной и личностной зрелости отстает от них. Недостаточный опыт практического знакомства с миром приводит к пассивности и повышению тревожности.

Вместе с тем, в подростковом возрасте практически для всех детей – в том числе и для детей с данным психологическим синдромом – главной ценностью становится общение со сверстниками. Если же ребенок почему-либо его лишен, то это для него всегда становится источником тяжелых переживаний, даже когда кажется, что он избегает контактов по собственному желанию. Нередко общая неудовлетворенность ситуацией и развитие депрессивных тенденций приводят к тому, что у подростков, сфера деятельности которых приобретает суженный характер, нарушаются также и контакты с взрослыми. Для синдрома сужения сферы деятельности типично неопределенное ощущение психологического дискомфорта. Оно по-разному интерпретируется самими подростками: от уверенности в наличии у себя какого-то «недостатка» до обобщенных концепций типа: «Весь мир очень скучен».

Психологическая инкапсуляция складывается у подростков, которым не удается реализовать присущую им демонстративность, потребность во внимании к себе. Препятствием для ее реализации при этом синдроме является повышенная тревожность. В качестве основного защитного механизма выступает замещающее фантазирование. Оно становится главным средством удовлетворения потребности во внимании к себе окружающих.

Обычная жизнь для таких подростков недостаточно насыщена впечатлениями, она кажется им скучной, монотонной. Фантазия предостав-

ляет им выход из этой обыденности. Она часто принимает форму мечты (нереалистических планов, выполнять которые подросток даже не собирается). В мечтах можно вообразить себя героем, суперменом, принцессой или супермоделью. В юношеском возрасте нередко также фантазии на тему собственной смерти («Вот тогда все они пожалеют, что не отнормались ко мне так, как я заслуживаю...»).

Для подростка с психологической инкапсуляцией характерно самосознание одиночки, непонятого окружающими и далекого от их интересов и устремлений. Основной особенностью его деятельности становятся пассивность, отсутствие содержательного общения со сверстниками. Социальное окружение воспринимает подростка как «странного», поддерживая тем самым его специфическое самосознание. Вместе с тем, у подростка с психологической инкапсуляцией потребность в общении со сверстниками столь же высока, что и у любого другого подростка (этот психологический синдром ни в малейшей степени не предполагает подлинной аутизации). Неудовлетворенность этой потребности может приводить к развитию депрессивных тенденций.

Нарушение контактов со сверстниками приводит к наличию некоторого внешнего сходства между сужением сферы деятельности и психологической инкапсуляцией. Однако основания этих психологических синдромов существенно различаются. В первом случае имеется выраженное отставание в развитии образной сферы, во втором она, напротив, доминирует. Подростки с сужением сферы деятельности склонны, в первую очередь, к технике, к точным и естественным наукам. Для подростков же с психологической инкапсуляцией типична художественная и гуманитарная направленность.

Семейная изоляция определяется замкнутостью подростка в семье. Наиболее выраженные формы семейной изоляции наблюдаются в тех случаях, когда сама семья в целом представляет собой замкнутую единицу, изолированную от окружающего общества (в противном случае сосредоточенность ребенка на семейных отношениях не особенно препятствует его вхождению в общество). Иногда семейная изоляция развивается у детей, воспитываемых не родителями, а бабушками и дедушками, чей стиль жизни сильно отличается от семей других детей ввиду возрастной специфики. Во всех этих случаях включение ребенка в социальную действительность оказывается существенно затрудненным из-за сильного расхождения между установками, господствующими в обществе, и семейными ориентациями.

Специфика межличностной ситуации развития при семейной изоляции состоит в гиперопеке, повышенном контроле над деятельностью ре-

бенка, стремлении родителей или других родственников решать за ребенка все его проблемы. Психологические особенности, характерные для данного синдрома, – повышенная зависимость, низкий уровень самостоятельности, инфантильность. Нередка боязнь окружающего мира, приводящая к избеганию контактов со сверстниками. В результате у ребенка не формируются навыки общения и еще более углубляется его замкнутость в сфере семейных отношений.

Наряду с вышеописанными индивидуальными психологическими проблемами, выявились также трудности, определяющиеся **общим стилем взаимоотношений** в школе. В частности, одной из проблем, затрудняющих общекомандную деятельность, оказался конфликт между мальчиками и девочками, особенно остро проявлявшийся среди учащихся 5-6 классов.

Задачи и методические основания тренинга

В соответствии с обрисованными причинами трудностей самореализации одаренных подростков, нами была разработана система групповой работы, направленная на *предупреждение и преодоление социальной дезадаптации и неблагоприятных вариантов личностного развития, коррекцию коммуникативных проблем*. Программа включала также тренинг различных *аспектов саморегуляции*. Более частными задачами являлись:

- обучение навыкам совместной целенаправленной деятельности, формирование настойчивости в достижении цели и готовности к преодолению трудностей на пути к ней;
- развитие произвольности, умения сосредоточить усилия на решении определенной задачи, но при необходимости и переключиться на другую задачу;
- выработка умения находить средства достижения цели, способы решения поставленной задачи, а впоследствии – самостоятельно ставить цели и задачи;
- коррекция неблагоприятных психологических особенностей, приводящих к трудностям в межличностном общении, формирование средств и способов общения;
- повышение уровня эмоционального комфорта подростков.

В основу тренинга были положены принципы программы Дж.Беруби «Discovery» – *открытие*; в данном контексте имеется в виду открытие себя, своих возможностей (Беруби и др., 2003). Конкретные задания и игры подбирались или специально конструировались нами, исходя из указанных выше целей групповой работы.

Основные принципы программы «Discovery» состоят в следующем:

Полная добровольность участия: решение о степени своего участия в том или ином упражнении, обсуждении и т.п. принимает сам ребенок. Это позволяет развить внутренний контроль, умение самостоятельно принимать решения и нести ответственность за них. Ребенок, решивший не выполнять то или иное задание, не оказывается вовсе исключенным из деятельности. Ему предоставляется возможность выполнять какую-либо другую значимую роль: он может стать наблюдателем, комментатором или координатором, оказывать участникам эмоциональную поддержку и т.п.

Безопасная среда тренинга: как руководители, так и группа в целом оказывают каждому участнику тренинга постоянную эмоциональную поддержку. Соревновательные моменты полностью исключаются. Выдерживается общий принцип: «Мы вместе добьемся победы или вместе проигрваем».

Выполнение заданий высокой трудности. Только преодолевая трудности (как физические, так и психологические), человек действительно открывает себя. Поэтому программа содержит набор достаточно трудных заданий, в ходе выполнения которых периодически неизбежны неудачи и разочарования. Вместе с тем, ведущие, оказывая необходимую помощь участникам группы, добиваются того, чтобы в конечном итоге задание было ими выполнено. Успех после разочарования – чрезвычайно сильное переживание, укрепляющее веру детей в свои силы и возможности, повышающее их способность к последующим осознанным целенаправленным усилиям.

Связь опыта, получаемого в группе, с повседневной жизнью. Эта связь обеспечивается обсуждениями, организацией дискуссий, включением в работу группы метафор, предлагаемых руководителями.

Специфическая позиция руководителей группы: руководители направляют группу, но не мешают проявлениям самостоятельности ее участников.

Принцип «волны»: на каждом занятии реализуется волнообразный принцип построения деятельности – от простого к более сложному и трудному, затем снова к простому. По такому же принципу строится и программа в целом – пик сложности заданий приходится на середину срока, после чего начинается постепенный спад и обсуждение прожитых ситуаций.

Занятие начинается с **разминки**, состоящей из коротких эмоционально насыщенных игр-заданий, создающих радостное, приподнятое настроение и мотивацию к дальнейшей работе в основной части занятия. **Основ-**

ная часть включает несколько достаточно длительных заданий, требующих совместных усилий группы, а когда задания выполнены – обсуждение результатов и состояния участников. Организация группового взаимодействия направлена на преодоление трудностей и разрешение возникающих конфликтных ситуаций. Это достигается на основе установления доверительных отношений, выработки наиболее конструктивных вариантов поведения и принятия на себя ответственности с последующей рефлексией собственных переживаний. В обсуждении делался особый акцент на теме преодоления как внешних, так и внутренних, психологических трудностей. **Завершающий этап** занятия снова включает короткие эмоционально насыщенные игры и задания, направленные на групповое сплочение и ощущение общности группы.

В соответствии с общими принципами программы «Discovery», основная направленность деятельности психологов состоит в том, чтобы дать участникам опыт нового проживания и осознания собственного Я и понимания других людей. Ткань этой деятельности – упражнения-события, в которых участники проживают частицы такого опыта, со временем складывающиеся в новую яркую картину себя и окружающих. В упражнениях участники доходят до границ своих возможностей и расширяют их, опираясь на поддержку ведущего и группы. Этот процесс требует особых условий, которые создаются ведущим, выполняющим три основные функции:

- организация работы;
- обеспечение мотивации и позитивного эмоционального состояния группы;
- наблюдение за процессами, происходящими в группе и их рефлексия.

Этим функциям соответствуют разные позиции ведущего: организатора, эмоционального лидера и наблюдателя. Однако в реальности они тесно переплетены, поэтому психолог, работающий по программе, должен обладать достаточно высокой эмпатией и гибкостью, чтобы выполнять все эти функции одновременно. На одних этапах работы превалирует одна из этих функций, на других – другая.

В качестве **организатора** психолог:

- планирует весь процесс, задает тему и цель работы;
- определяет правила и следит за их выполнением, не допускает деструктивных и агрессивных проявлений;
- обеспечивает физическую и психологическую безопасность участников;
- фиксирует достижение результата или необходимость повторного выполнения задания.

В качестве **эмоционального лидера**:

- создает первоначальную мотивацию на выполнение заданий, увлекает и ведет за собой группу;
- проявляет эмоциональную вовлеченность в процесс, сопереживает участникам группы, оказывает эмоциональную поддержку и помощь;
- демонстрирует своим поведением и поддерживает позитивный стиль отношений между участниками;
- поддерживает оптимистичную атмосферу, веру в возможность успешного достижения результата.

В качестве **наблюдателя** ведущий:

- отслеживает психологическое состояние группы и ее отдельных участников;
- выявляет участников, нуждающихся в дополнительной поддержке;
- следит за общей динамикой группового процесса.

Ход занятий

Тренинг проводился в течение полугода с двумя группами учащихся московской школы-интерната для особо одаренных детей «Интеллектуал». Одну группу составили учащиеся 5-6 классов, другую – 7-8 классов. Занятия с каждой группой проходили один раз в неделю, продолжительность одного занятия составляла два академических часа. С каждой группой было проведено по 22 занятия.

Занятия вели два психолога-тренера. Вместе с ними работал также включенный ассистент. Он выступал в качестве участника группы, выполняя все задания наравне с другими участниками. Вместе с тем, будучи взрослым, он воспринимался подростками как образец и мог эффективно организовывать работу группы «изнутри». Было важно, что он выступал не в роли педагога, а в роли рядового участника группы. Важность такой позиции стала особенно очевидной, когда на одном из занятий функция включенного ассистента была предложена воспитателю интерната. Несмотря на предварительную договоренность, он не мог удержаться от замечаний детям, что сразу снизило мотивацию и усилило протестные реакции. На последующих занятиях (как и ранее) функцию включенного ассистента выполнял «нейтральный» взрослый, участвовавший в деятельности на паритетных основах с детьми.

На этапе набора группы, как указывалось выше, были выявлены подростки с наиболее выраженными личностными, эмоциональными и коммуникативными проблемами. Этим учащимся было специально рекомен-

довано посещение тренинга. Вместе с тем, оно ни в коем случае не было насильственным; принятие окончательного решения в любом случае оставалось за ребенком.

На первое групповое занятие были приглашены все ученики соответствующих классов, последующие занятия посещали только те подростки, которые сами выразили такое желание. Группы были начаты как открытые, с возможностью последующего включения в них новых членов. Однако, начиная с третьего месяца работы прием новых участников был прекращен. К этому времени группа учащихся 5-6 классов состояла из 15 человек (11 мальчиков и 4 девочек), группа учащихся 7-8 классов – из 14 человек (11 мальчиков и 3 девочек)². Для постоянных участников группы была оставлена возможность пропуска двух-трех занятий (не обязательно по уважительной причине). Это повышало у детей ощущение свободы выбора, психологически очень важное для достижения целей тренинга.

На начальном этапе (первые два месяца работы) преобладали относительно простые задания, направленные на групповое сплочение и выработку групповых норм (взаимопомощи, взаимной эмоциональной поддержки и т.п.). Важно отметить, что эти нормы не задавались извне в явном виде. Они вырабатывались самой группой благодаря соответствующей организации ее деятельности со стороны руководителей. В частности, как они, так и включенный ассистент сами действовали в соответствии с задаваемыми нормами, что служило образцом поведения для подростков.

Занятия на этом этапе включали такие *темы*, как: знакомство; опробование разных форм обращения друг к другу; развитие невербальных средств общения. По мере включения участников в групповой процесс появлялись новые темы: выработка плана совместных действий; соотношение позиций участников и совместное планирование выполнения задания; контроль за выполнением предварительно составленного плана и за соблюдением добровольно принятых правил; представление результатов совместной деятельности.

На начальном этапе групповой работы усилия руководителей группы направлялись на помощь ее участникам в осознании своих психологи-

² Неравномерность гендерного состава групп объяснялась как тем, что в школе-интернате «Интеллектуал» мальчиков вообще больше, чем девочек, так и тем, что у мальчиков чаще, чем у девочек, встречались эмоциональные и поведенческие проблемы, в связи с чем они чаще получали рекомендацию психолога о посещении группового тренинга.

ческих проблем. Такое осознание становилось источником мотивации к сознательному преодолению этих проблем. Ведущие выступали, в первую очередь, в роли эмоциональных лидеров. С помощью простых эмоциональных заданий психологи «разогревали» группу, демонстрируя важные принципы – свободу самовыражения и проявления чувств, но, в то же время, побуждая чрезмерно возбудимых и импульсивных детей контролировать свои эмоции.

На первых занятиях младшей подростковой группы возникали трудности, когда для выполнения задания подросткам требовалось взяться за руки: мальчики наотрез отказывались брать за руку девочек и наоборот. Поначалу единственным выходом из положения было участие ведущего, становившегося между подгруппами мальчиков и девочек. В дальнейшем противостояние между мальчиками и девочками было преодолено благодаря упражнениям, в которых, во-первых, требовались взаимная физическая поддержка и телесный контакт, а во-вторых, степень направленности на достижение цели и эмоциональная включенность и азарт подростков были настолько высоки, что все остальное отступало на задний план.

В занятия постепенно вводились более структурированные упражнения, которые помогали ведущим четко организовать процесс работы: определить тему и цель задания, доступно сформулировать правила его выполнения. Однако и здесь важна была их эмоциональная включенность в деятельность, создание атмосферы эмоционального комфорта и безопасности в группе. Ведущие проявляли неподдельный интерес и заботу об участниках, оказывали эмоциональную поддержку тем, кто в ней нуждался, старались пресекать негативные высказывания и агрессию ребят по отношению друг к другу. Тем самым задавалась модель, определяющая стиль отношений в группе. Постепенно между участниками складывалась атмосфера взаимопомощи и доверия, подкрепляемая успехом совместно выполненных заданий, в которых раскрывался творческий потенциал подростков.

В качестве примера опишем фрагмент третьего занятия с младшей подростковой группой.

Занятие началось с «*Метеосводки настроений*». Участники по очереди перекидывают друг другу мягкие игрушки, называя время года или состояние погоды, которое соответствует их настроению. Потом аналогичным образом высказывают пожелания друг другу.

Следующим проводится упражнение «*Мигалки*». Участники стоят в кругу, встречаются глазами со стоящими напротив и, «договариваясь» таким образом, меняются местами.

Далее предлагается упражнение «Ура!». Участники (включая ведущих) разбиваются на пары, и по команде каждый показывает произвольное количество пальцев на руке. Двое участников, у которых число пальцев совпало, громко радуются: берутся за руки, подпрыгивают и кричат: «Ура!» Затем то же происходит в четверках, восьмерках и, наконец, во всей группе в целом. Участников предупреждают, что нельзя разговаривать, упражнение выполняется в полной тишине (до громогласного «Ура!»).

На последнем этапе выполнения упражнения возникли затруднения. С третьей попытки стало видно, что большинство членов группы показывает по четыре пальца. Однако Надя⁴ – девчонка, претендующая на лидерство, но не принятая в этом качестве группой, – показывает два пальца. В следующих двух попытках вся группа показывает по четыре пальца, а Надя – два. Некоторые из участников начинают обвинять Надю в том, что она «мешает группе». Ведущий пресекает эти обвинения: «Мы договорились, что выполняем упражнение молча, а вы начинаете говорить. И не забудьте, что упражнение – на согласованность действий *всей группы*. Разве бывает так, что я действую согласованно, а кто-то другой – нет? Может быть, кому-то из нас трудно догадаться, сколько пальцев надо показать, чтобы у всех получилось одинаково».

Этот комментарий преследует несколько целей. Во-первых, пресекаются агрессивные высказывания по отношению к Наде, но при этом ведущий не обвиняет других членов группы, а ссылается на формальное правило выполнения упражнения. Во-вторых, напоминает «сверхзадача» упражнения: достижение согласованности действий. В-третьих, ведущий, нарочито «не понимая» Надиных мотивов, высказывает предположение о ее недостаточной сообразительности. Таким способом он пытается побудить ее присоединиться к группе, полагая, что она не захочет выглядеть «недогадливой». Это предположение не оправдывается: в следующей попытке повторяется та же картина, что и в предыдущих. Тогда ведущий берет инициативу на себя: в очередной попытке он резким движением, привлекающим внимание всей группы, выбрасывает пять пальцев (Надя по-прежнему показывает два пальца, остальные – по четыре). Однако в следующей попытке вся группа, поняв молчаливое указание ведущего, выбрасывает по пять пальцев. Результат достигнут, все бурно радуются и кричат «Ура!».

Затем проводится обсуждение того, каким образом ведущий «уговорил» группу показать по пять пальцев. Подростки отмечают, что это было достигнуто благодаря акцентированию своего движения и его демонстрации окружающим (рука была резко поднята вверх). Ведущий предлагает повторить этот маневр Наде, та охотно соглашается. Она повторяет жест ведущего, показывая, как и раньше, два пальца. В следующей попытке вся группа, к всеобщему удовольствию, показывает по два пальца.

⁴ Здесь и далее имена детей изменены.

Таким образом, ведущий не допустил открытой конфронтации (пресек обвинения Нади). Такая поддержка снизила Надину тенденцию к сопротивлению: если окружающие не вступают в конфликт, то попытки противопоставлять себя группе лишаются смысла. Затем он предоставил ей возможность «отступить с честью»: подчиниться не своим сверстникам, а невербальному указанию авторитетного взрослого. На следующем этапе проблема лидирования была переведена в чисто техническую плоскость: обсуждалось не то, *кто* будет давать указания, а *какими средствами* можно привлечь внимание группы. Поэтому и группа без сопротивления приняла Надю в качестве «назначенного» лидера.

На **основном этапе** (начиная с третьего месяца работы) использовались более трудные задания, нередко возникали ситуации неудачи. В занятия были включены такие *темы*, как: распределение ролей в совместной деятельности; групповая самоорганизация (соотнесение темпа и ритма своих действий с темпом и ритмом действий остальных членов группы); выполнение роли лидера и ведомого; овладение средствами саморегуляции.

Основной акцент был перенесен на преодоление трудностей – как коллективное, так и индивидуальное. В ходе обсуждений (особенно к концу этого этапа) выявлялись достижения подростков в преодолении своих «внутренних», психологических трудностей.

Если группа длительное время не справлялась с заданным упражнением и начинала утрачивать интерес к решению проблемы, ведущий иногда заменял задание на другое. Однако если участники впоследствии не возвращались к невыполненному упражнению сами, то через какое-то время ведущий обязательно снова его предлагал. В конечном итоге мы старались добиваться того, чтобы рано или поздно каждое заданное упражнение было выполнено всей группой.

Разочарование при неудаче – очень сильное чувство, поэтому мы четко дозировали сложность заданий в зависимости от групповой динамики. Упражнение, чреватое неудачей, давалось только после успешного выполнения предшествующего задания. Учитывались также общий эмоциональный настрой, активность и сплоченность группы на данный момент, ее мотивация к преодолению трудностей.

Здесь уместно вспомнить классические эксперименты Т.Дембо (2001), выполненные под руководством К.Левина. В этих упражнениях после ряда безуспешных попыток решить сверхтрудную (неразрешимую) задачу у испытуемых возникал бурный негативный аффект. Зато успех, последовавший после ряда неудач, даже незначительный, способен вызвать столь же бурную радость.

На этом этапе работы использовались также задания, которые помогали подросткам выявить имеющиеся у них психологические трудности и способствовали осознанию их причин. Приведем пример.

На одиннадцатом занятии участники *младшей подростковой группы* должны были совместно нарисовать дом. Лист бумаги был разрезан на три части. Группа подростков разделилась на три подгруппы, и каждая получила свою часть листа. Рисование проходило в разных углах комнаты. При этом задача состояла в том, чтобы после склеивания трех частей листа получилось единое изображение дома. Это задание предполагает высокую степень координации внутри подгрупп и между подгруппами. Участники сумели договориться об общей композиции рисунка, о цвете отдельных деталей дома. Задание было выполнено успешно, что стало для самих подростков приятной неожиданностью, поскольку раньше подобные задания у них не получались. По окончании занятия, во время обсуждения, ребята объяснили свой успех тем, что они смогли договориться друг с другом, учитывали мнение каждого, работали без конфликтов, делились друг с другом своими идеями.

Иначе протекало выполнение того же задания в *старшей группе*. Координация действий между подгруппами практически отсутствовала. В результате после склеивания листа единого изображения дома не получилось. Так, ни одна из подгрупп не нарисовала двери, масштаб рисунков был совершенно разным. Даже ориентация рисунка на разных кусках листа оказалась различной, так что один из фрагментов дома получился «лежащим на боку». При обсуждении причин неудачи один из подростков попытался объяснить, что такой дом оригинальнее и интереснее обычного. Большинство остальных участников группы поспешили с ним согласиться, кто-то добавил: «Мы же одаренные!». Однако когда им был показан результат выполнения того же задания младшей группой, удовлетворенность собой сменилась легким смущением. В итоге члены группы вынуждены были признать свою неудачу. Это послужило толчком к развитию рефлексии и критичного восприятия достигаемых результатов.

В данном случае типичная для одаренных детей попытка выдать неудачу за позитивный («творческий») результат натолкнулась на необходимость сравнения себя с более успешным выполнением задания другой группой. Самоочевидное превосходство результата, достигнутого «малышами», заставило членов старшей группы осознать непродуктивность своих индивидуалистических установок и побудило их в дальнейшем действовать более слаженно, согласовывая свои планы.

На **заключительном этапе** тренинга основное внимание уделялось рефлексии достижений в развитии умения планировать свои действия, согласовывать их с другими членами группы и добиваться поставленной цели. Основной задачей занятий на этом этапе являлось поддержание мотивации подростков к самостоятельному самосовершенствованию. Соответственно, более значительное место стали занимать различные беседы и дискуссии. Проводилось обсуждение тех форм взаимодействия, которые способствовали или, напротив, мешали достижению результата при выполнении особо трудных заданий. Разбирались позитивные способы разрешения конфликтных ситуаций, возникавших в ходе выполнения упражнений. Обсуждалось, каким образом опыт, полученный в психологической группе, может использоваться ее участниками в повседневной жизни.

Результаты тренинга

Результаты тренинга оценивались на основе наблюдений психологов – ведущих групп, опроса учителей и родителей. Анализ этих данных показал, что в процессе тренинга у подростков повысилась настойчивость в достижении целей, развилась способность к их самостоятельной постановке. Повысился также уровень понимания себя, умения видеть свои психологические проблемы и сознательно их преодолевать. Одним из важных результатов стало развитие способности к совместной деятельности, умения кооперировать свои усилия, согласовывать друг с другом свои позиции и планы.

На последнем занятии подросткам было предложено заполнить анкету, включавшую два вопроса и шесть неоконченных предложений, которые требовалось завершить. По желанию подростка он мог подписать анкету своим именем или псевдонимом, или же оставить ее анонимной. В итоге около половины участников подписали свои анкеты, остальные оставили их не подписанными.

Ответы младших подростков свидетельствуют о том, что для них приобрела высокую ценность коллективная деятельность. Отмечается овладение навыками совместной работы. Многие из них начали осознавать недостаток терпимости в отношениях друг с другом. Многими выражалось желание стать более собранными, организованными, сплоченными. Вместе с тем, высказывания о некоторых конкретных соучениках, с которыми ребята вместе работали в группе, были презрительны и недоброжелательны.

Вот некоторые ответы *младших подростков* на предложенную анкету:

- Я узнал(а)...** о том, каким надо быть в коллективе;
что такое коллективная работа;
что Алешка думает только о себе.
- Мне понравилось...**то, что мы можем быть сплоченными;
быть первой;
что наши игры слаженные.
- Самым важным для меня было...** слаженность и дружба;
помогать другим;
научиться работать в коллективе.
- Во мне изменилось...** ничего;
многое;
управление собой.
- Я научился(ась)...** быть гуманистом;
быть собранным;
концентрироваться в работе, быть слаженной.
- Ребята в группе ...** люди!!!;
были не очень хорошие;
некоторые не очень организованно выполняют задания;
орали и обзывались, в том числе и я;
частью идиоты, частью – нет;
сначала друг друга обзывали, но к концу учебного года обзывания прекратились.
- Что бы тебе хотелось изменить в работе группы?**
чтобы все делалось более организованно;
чтобы задания были разнообразными;
чтобы все слушали друг друга.
- Над чем еще хотелось бы поработать в группе?**
на скорость и умение;
над сплоченностью.

Некоторые участники отметили в себе эмоциональные изменения. Так, Маша – очень ранимая и повышено чувствительная девочка – написала: «Я стала меньше плакать. Я научилась сдерживать себя и свои эмоции».

В ответах **старших подростков** виден значительно более высокий уровень рефлексии. У них в большей степени проявился интерес к внутреннему миру, переживаниям – как собственным, так и других членов группы. Многие сообщают, что открыли в себе что-то новое, научились лучше понимать себя и других. Подчеркиваются положительные изменения в межличностных отношениях. В отличие от младших подростков, они дорожат атмосферой, создавшейся в группе.

Приведем примеры (с сохранением всех особенностей текстов):

Я узнал(а)... *нечто новое о себе и других;
что можно быть группой, а не по одиночке;
что могу общаться со всеми, могу работать сообща с мальчиками;
довольно много интересных людей;
завел знакомых.*

Мне понравилось... *атмосфера в группе, ее участники и их реакция на меня.*

Самым важным для меня было... *доверие к группе;
то, чтобы мы держались одной группой, помогли друг другу;
что все сдружились;
познакомиться с ее участниками и начать более уверенно справляться с собой;
добиться компромисса с другими, выполнять что-то, отбросив деление на мальчиков и девочек.*

Во мне изменилось... *отношение к другим людям, работающим со мной;
отношение к детям и одноклассникам, в частности.*

Я научился(ась)... *понимать и чувствовать остальных;
не отвлекаться на другие вещи;
лучше понимать себя и других, в основном себя.*

Ребята в группе ... *мне очень понравились, и я пожалел о том, что ухожу на каникулы;
некоторые откровенно мешали другим, но большинство ребят мне нравятся.*

Что бы тебе хотелось изменить в работе в группе? *Некоторые должны изменить свое отношение к окружающим. У меня нет проблем в общении, но некоторым надо научиться уважать друг друга.*

Над чем еще хотелось бы поработать в группе? *над совместной работой и взаимным доверием;
м-м... м-м... м-м... А-а! Я хотел поработать над психикой, вот!
Мне кажется, что нужно поработать над собой и своим мировоззрением.*

В дополнение к вопросам анкеты один из подростков по собственной инициативе приписал: «Я был удивлен необычным приемом меня в группе, ее гибкости и чуткости. Я стал смотреть на мир не снизу вверх, а наравне с ним».

* * *

В обеих группах можно отметить прогресс как во взаимодействии подростков между собой, так и в преодолении некоторых индивидуальных психологических проблем. Однако наметившиеся позитивные сдвиги отнюдь не означают, что имевшиеся трудности полностью преодолены. Некоторым из подростков, помимо групповой работы, показана индивидуальная психотерапия, осуществить которую мы не имели возможности. Кроме того, мы убедились в том, что эффективность психологического тренинга существенно снижается, если его цели и ценности не находят поддержки в системе организации повседневной жизни подростков. Например, формированию направленности на совместную деятельность и взаимопомощь существенно мешала жесткая рейтинговая система, введенная в школе-интернате «Интеллектуал» для повышения мотивации подростков (впоследствии отмененная).

В связи с отмеченными проблемами представляется важным создать систему комплексной психологической помощи одаренным подросткам, включающую, наряду с групповыми, индивидуальные формы работы. Полезно, чтобы эту работу проводили школьные психологи, имеющие возможность влиять также на организацию всей школьной жизни детей.

ЛИТЕРАТУРА

- Берубе Дж., Венгер А.Л., Дозорцева Е.Г., Морозова Е.И. Групповая работа с подростками. // Когнитивно-бихевиоральная психотерапия детей и подростков. СПб: Речь, 2003. С.255-298.
- Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч.2. М.: Генезис, 2001.
- Дембо Т. Гнев как динамическая проблема // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. С.534-570.
- Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. М.: Академия, 2002.
- Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971.
- Одаренные дети. / Под ред. Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого. М.: Изд-во МГУ, 1991.
- Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. М.: Академия, 1996.