



СЮЖЕТНЫЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ

Ю. КУЗНЕЦОВА

Переход в пятый класс — событие для ребёнка драматическое, сопровождающееся довольно резким сломом устоявшихся схем поведения. От пятиклассника требуется более высокий уровень произвольности поведения в плане управления собственной деятельностью, познавательными и эмоциональными процессами, развития навыков конструктивного общения со взрослыми и сверстниками. В нашем Центре образования № 118 проблеме адаптации к обучению в средней школе уделяется серьёзное внимание, и одной из форм поддержки стал специальный психологический тренинг, проводимый с пятиклассниками в течение всего учебного года.

Предварительно осуществляется диагностическое обследование. Согласно критериям «трудности» школьного класса, выделенным А.В.Микляевой и П.В.Румянцевой [3], нередко для пятого класса характерно следующее сочетание проблем: недостаточная эффективность учебной и внеучебной деятельности; наличие очагов конфликтных взаимоотношений и неблагоприятных эмоциональных проявлений; низкий статус нормативности поведения в иерархии групповых ценностей; осложнённые взаимодействия между классом и педагогами. Такие особенности являются серьёзными препятствиями для адаптации к средней школе, затрудняют взаимодействие с учащимися и, в конечном итоге, отрицательно сказываются на обучении.

В соответствии с выделенными особенностями была разработана программа коррекционно-развивающих тренинговых занятий, направленная на достижение следующие цели:

- повышение коммуникативной компетентности учащихся;
- развитие навыков социального принятия и поддержки;
- отреагирование физической и эмоциональной усталости;
- канализация агрессивных импульсов в социально приемлемой форме;
- повышение уровня сплочённости группы;
- формирование устойчивого, поддерживающего конструктивную направленность, ядра коллектива.

Занятия проводятся с интервалом в неделю в течение одного урока каждое. При планировании занятий предусматривалось, что основной их формой станет игровая. Такой выбор полностью соответствует основным психологическим особенностям детей данного возраста. Так, авторы руководства «Игра в тренинге» отмечают: «Дети и подростки проявляют активность в большей степени именно в игровой деятельности, потому как усвоение многих нравственных норм, правил, ценностей происходит с помощью косвенного воспитательного воздействия, которое оказывает игра (правила игры, поведение других

67

Исследования
и эксперименты
[95 – 100]





участников в игре, окружающие условия, мнение товарищей и друзей и т.п.), а не путём прямых назиданий взрослых. Несмотря на то, что учителя и родители подростков отвергают игру как вид активности подростков, оказывается, что игра в школьном возрасте остаётся ведущей формой жизнедеятельности. При этом меняется её содержание: в подростковой игре «отрабатываются» не формы поведения, а отношения, чувства, переживания, риск и борьба реальной жизни [2]. Игра позволяет «попасть в другой мир, выбрать там себе роль и прожить другую жизнь, отличную от реальной... отреагировать агрессию, выплеснуть гнев и обиду, пережить страх» [4].

Развивающий и коррекционный потенциал игровых приёмов реализуется при возникновении следующих эффектов:

- признак добровольности, свободы, которая сопровождается «зачарованностью» игрой и поэтому дополняется признаком «связанности» участников;
- признак неординарности, необычности, возможности отойти от реалий существующего мира, благодаря чему возникает возможность приобретения нового опыта и активизации потенциальных, «спящих» возможностей;
- признак включённости: подчиняясь игровым правилам, играющий освобождается от необходимости выполнения существующих или провозглашаемых в социуме норм;
- переключение на специфические игровые правила позволяет играющему исследовать собственное отношение к социальным нормам, получать опыт их игрового нарушения и игровых последствий такого нарушения [2].

Однако, совершенно неожиданно при попытке построить занятия как игровые я столкнулась с тем, что некоторые дети *не хотят играть!* Причём не принимают игровые цели, не принимают роли, не выдерживают правила и поэтому лишены возможности быть «зачарованными» игрой именно те «проблемные» дети, которые в первую очередь и нуждаются в развитии навыков социального взаимодействия и коррекции эмоционального состояния. Казалось бы, игра-развлечение и отвлечение от школьных будней должна привлекать детей, испытывающих сложности адаптации к средней школе. В реальности же часть детей оказывается неспособной к тому, чтобы вовлечься в игровые отношения, так как они обусловлены наличием правил и ролей, которые нужно внимательно выслушать, запомнить, соблюдать в течение некоторого времени. Совершенно недоступным для них оказывается такой важный компонент тренинга, как рефлексия, для которой необходимо систематическое самонаблюдение в процессе игры и умение рассказывать о своих состояниях. Для всех перечисленных действий требуется определённый уровень развития внутреннего плана действия и произвольности. Достаточный для игровых тренинговых упражнений уровень, как правило, достигается уже в дошкольном возрасте, поэтому встретить не одного, а несколько пятиклассников, не способных к игре, было поистине удивительно.

На самом ли деле причина отказа от игры заключалась в несформированности внутреннего плана действия, в неумении строить собственное поведение с заданными извне условиями, не просто подчиняясь им, но, опираясь на правила, принимая собственное решение? Для того, чтобы в этом убедиться, на одном из занятий я предложила детям выбирать: или мы продолжаем играть, или они получают возможность в течение наших встреч заниматься подготовкой домашних заданий. Выбор «проблемных» детей был однозначным: готовим уроки! Рассев-



шись за расставленные в привычном порядке парты, разложив на них школьные принадлежности, учебники и тетради, эти дети испытали облегчение, так как чёткая и усвоенная ими структура поведения не нарушалась больше необходимостью участвовать в деятельности с неизвестным результатом.

Таким образом, выяснив, что часть детей, нуждающихся в коррекционной и развивающей психологической помощи, оказывается вне зоны воздействия игровых методов, я столкнулась с проблемой, описания которой не обнаружила в специальной литературе. Я поняла, что в данном случае необходима общая, «рамочная» структура занятий, которая сделает участие в конкретных игровых ситуациях более психологически безопасной, явится дополнительным мотивирующим фактором и позволит смелее выходить из-под воздействия готовых стереотипных форм взаимодействия со сверстниками и со взрослым, подключать (или формировать) творческий потенциал ребёнка. Такие рамки были созданы благодаря введению общего для 20 тренинговых занятий сюжета — разыгрывания событий *морского кругосветного путешествия*. На каждом занятии дети оказывались в уже знакомой ситуации, воспоминания о прошлых встречах стали нанизываться на этот общий стержень, появилось ощущение предсказуемости развития событий, собственной уверенности.

Одним из преимуществ описываемой формы тренинга стало оправданное сюжетом введение должности капитана корабля, причём капитаном на протяжении одного занятия мог стать ребёнок, выигравший некое соревнование, сюжетно вводящее в сегодняшнюю игру. Для того, чтобы капитаном, отдающим распоряжения (например, выделить из группы команду, которая должна выполнить особое задание, или разделить группу на подгруппы), отвечающим за порядок на корабле, а в завершение встречи — награждающим отличившихся участников, «героев», символическими призами, мог побывать каждый, я варьировала не только содержание, но и сам характер соревнования. Например, при отправке нашего корабля в далекое плавание и проверке его обороноспособности капитаном стал тот, кто сумел дальше всех бросить воздушный шарик. А перед прибытием в Государство Рыцарей ребята соревновались в том, кто больше вспомнит «рыцарских» (то есть имеющих отношение к той эпохе) слов. Капитан получает запечатанный свиток с маршрутом сегодняшнего путешествия, торжественно вскрывает его, знакомит с ним группу и следит за соблюдением. Капитану вручается знак отличия — подобие ордена, который прикрепляется ему на грудь и символизирует его особый статус на протяжении занятия.

Перед отправкой в кругосветное путешествие группа дала название своему кораблю. Каждый участник плавания «собрал сундучок», в который поместил наиболее нужные, по его мнению, предметы, нарисовав их. «Сундучки» были расположены на листе с названием корабля, прикрепленном к стене, и каждый владелец мог видеть своё имущество на всех последующих занятиях. Кроме того, все сделали по пять изображений того необычного или привлекательного, что можно открыть или приобрести в кругосветном путешествии — эти рисунки стали нашим фондом наград, которыми после каждого занятия капитан наделял участников, обосновывая свои награды рассказом о том, какой вклад внёс именно этот участник в сегодняшнюю игру. Для того, чтобы избежать субъективности при награждении, «призы» были помещены в коробку, из которой извлекали, не глядя, полагаясь на судьбу. Награды «складывались в сундучки», то есть скот-





чем приклеивались к ним. Если награды очень сильно расходились с желаемым (например, мальчики были не в восторге, получив в качестве приза губную помаду), их можно было, договорившись, обменять на награду, полученную кем-то из группы. Благодаря этому мотиву «приобретения» возникла не только дополнительная мотивация участия в том, что происходит в группе, но и чувство своеобразной укоренённости в игре: накопление нарисованных «наград» стало материализованной формой фиксации опыта участия в тренинге.

Другой формой, позволяющей материализовать сквозной характер сюжета, стало постепенное изображение карты путешествия. На первом занятии капитан получил распечатку предстоящего маршрута и группа на листе ватмана изобразила основные пункты посещения: Остров Динозавров, Город Зеркал, Государство Рыцарей, Земля Танцующих Драконов и др. Затем, по мере необходимости, карта, висящая рядом с нагруженным нашими богатствами кораблем, уточнялась. Так, например, оказалось, что для участия в рыцарских турнирах надо не просто попасть в Государство Рыцарей, но предварительно побывать в Городе Двух башен (при этом две подгруппы соревнуются, чья башня, построенная из 20 листов картона с помощью скотча, будет выше), а затем обязательно посетить в этом городе Квартал Оружейных Мастеров, где из пластиковых бутылок и одноразовых тарелок каждый рыцарь делает себе меч и щит. Щит, кроме того, должен быть украшен собственным гербом, поэтому ещё нужно заглянуть в Дворец Герольдов, где можно было получить заготовки и ознакомиться с правилами составления — выбора цвета и символов — гербов. Поэтому в первоначальное схематическое изображение Государства Рыцарей были внесены соответствующие детали, которые помогли зафиксировать полученные впечатления. Время от времени мы по карте отслеживали уже пройденный маршрут, вспоминали наиболее яркие происшествия и планировали, куда ещё предстоит попасть. Использование внешних стимулов является классическим приёмом, позволяющим осуществлять коррекцию дефектов произвольности познавательной сферы. В данном случае этот приём удалось вплести непосредственно в рамочный сюжет тренинговых занятий.

Итак, основные пункты путешествия определяются заранее и фиксируются с помощью карты. Эти пункты могут соответствовать ставшим уже традиционными тренинговым упражнениям, но включённым в рамочный сюжет. Например, в Городе Зеркал участникам тренинга предстоит, разбившись на пары, выполнить классическое упражнение по зеркализации пантомимики партнёра. Но при этом ребята слышат историю о волшебной стране, населённой живыми Зеркалами. Одна половина группы становится этими необычными существами, а другая — сошедшими на берег путешественниками. Оказывается, что Зеркала стремятся стать настоящими людьми, для чего пользуются чарами, и поэтому по сигналу ведущего партнёры в парах меняются ролями — теперь путешественники могут лишь отражать движения и мимику. Но это колдовство длится только до заката солнца, и вернувшиеся в своё первоначальное состояние путешественники спешат покинуть опасный берег. После упражнения участники делятся впечатлениями, обсуждают, в частности, вопрос ведущего о том, кем больше понравилось быть: человеком или зеркалом. Интересно, что обсуждение данного упражнения может иметь и диагностическое значение: по моим наблюдениям, дети с проблемами в формировании идентичности предпочитают «зеркальную жизнь», их не тяготит, а привлекает отказ от самостоятельности.

[31 - 60]

Управление
и проектирование

70



При разработке темы посещения Острова Динозавров я также использовала «готовое» игровое упражнение, описанное в руководстве О.П.Горбушиной [1]. В нашем тренинге капитан, справившись с соответствующим пунктом выданного ему маршрута, объявляет: «Мы приплыли на Остров Динозавров, и пока мы находимся на этой земле, все становятся динозаврами». Каждый участник демонстрирует страшного Динозавра, показывая его лицом, телом, голосом. Потом Динозавры пугают друг друга. Можно выбрать путём голосования самого страшного или самого смешного Динозавра. Давая команду покинуть Остров Динозавров, капитан «расколдовывает» группу.

Другая часть игровых упражнений может вырабатываться ведущим самостоятельно с учётом требований развития сюжета. Например, выборы капитана при посещении того же Города Зеркал происходило в форме соревнования в скорости «перевертывания» слов. Сначала мы вспомнили историю про Королевство Кривых Зеркал и имена тамошних жителей (Яло, Гурд, Йагупоп и т.п.). Затем потренировались, написав на доске общими усилиями «зеркальные» формы для слов «уж», «жук», «червяк»; потом — «перевернув» собственные имена. После этого на скорость нужно было правильно на своём листочке написать наоборот слово «зеркало». Тот, кто первым произнёс «олакрез», становится капитаном, на которого можно положиться в Городе Зеркал.

Ещё одна словесная игра была придумана для посещения Земли Танцующих Драконов. Мудрые Драконы, говорящие на своём языке, общаются с людьми с помощью переводчиков. Поэтому прежде чем встретиться с Драконами, мы посетили Деревню Хитрых Переводчиков и научились «переводить» привычную речь на драконий язык. На этот раз принцип переворачивания работает не на уровне букв, а на уровне смысла слов: *верх — низ, девочка — мальчик, завтра — вчера, брать — отдавать*. В качестве образца приводится «перевод» фразы «Посадила дед репку, выросла репка большая-пребольшая», который выглядит приблизительно так: «Выкопала бабушка ананас, стал он маленький-премаленький». После этого участники делятся на подгруппы, каждая из которых «переводит» на драконий язык фразу, всем заведомо известную, а затем предлагает произвести обратный перевод.

Для усиления эффекта «отлёта» от привычной реальности, позволяющего вовлекать в игру детей с проблемами формирования внутреннего плана действия, можно применять весь доступный арсенал средств: фото- и видеоматериалы, музыкальное сопровождение, детали костюмировки, муляжи объектов, способствующих развитию сюжета и т.д. Например, однажды мы попадаем на Остров Людоедов. Сначала мы видим ролик с зарисовкой из жизни экзотически выглядящих жителей какой-то далёкой тропической страны. На протяжении всей игры звучит своеобразная этническая музыка. Капитан назначает Вождя Людоедов, который выбирает себе помощника; они получают дубинки (пластиковые бутылки) и атрибуты своего племени — ожерелья (можно использовать связанные в кольца куски обычной бельевой верёвки, на которую нанизаны разноцветные прищепки — погуще у Вождя, поменьше — у помощника). Картонный объёмный макет изображает костер, на котором будут жарить пленников. Ведущий объясняет обычаи этого племени: это людоеды, и они захватили в распloch наших путешественников со всеми вытекающими отсюда для них последствиями. Остаться в живых может пленник, который в течение 1 минуты сможет без остановки произ-





носить связный текст. Если условие выполнено, пленника освобождают. Группа может помогать говорящему, подсказывая сюжет и слова. Если пленника «съедают», он превращается в привидение и получает право пугать остальных участников игры (и получить от капитана в конце за «хорошее пугание» награду). В заключение оставшиеся в живых путешественники присоединяются к племени и все вместе импровизируют пляску вокруг костра.

Кстати говоря, я столкнулась с тем, что подобные игровые сюжеты вызывают настороженность у взрослых — учителей и родителей, которые опасаются, что позволение быть агрессивным по ходу игры «растормаживает» запреты и провоцирует всплеск неконтролируемой агрессии. Однако возможность отреагировать агрессивные импульсы в безопасной для себя и окружающих форме — важная функция тренинговых занятий. Специалисты отмечают: злость — нормальная и необходимая каждому человеку эмоция, и задача воспитания заключается не в том, чтобы заставить подавлять её; важно помочь ребёнку разрядить агрессивные эмоции доступными способами, например, через игры или специальные упражнения [4]. Имея опыт безопасной разрядки, а кроме того, осмеяния собственной агрессивности, для чего в игру вводятся комические элементы, ребёнок обучается контролю и управлению собственными разрушительными импульсами, что несомненно ценно.

Как показал опыт использования сюжетного тренинга, такая форма способствует более эффективному формированию мотивации участия в занятиях, обеспечивает необходимые условия для развития внутреннего плана действия и произвольности у детей, испытывающих проблемы в данной сфере. Конкретный план тренинговых занятий (как, впрочем, и сам «рамочный» сюжет) может выбираться в соответствии с возможностями и предпочтениями ведущего, а также имеющимися на определённый момент достижениями в реализации поставленных целей.

Литература

1. Горбушина О.П. Психологический тренинг. Секреты проведения. СПб.: Питер, 2007.
2. Леванова Е.А., Волошина А.Г., Плешаков В.А., Соболева А.Е., Телегина И.О. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. «Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа. СПб.: Речь, 2007.
4. Сакович Н.А. Игры в тигры: Сборник игр для работы с агрессивными детьми и подростками. СПб.: Речь, 2007.