

Авторы-составители:

Ерохина М.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории
Псковского государственного педагогического университета (разделы 1 и 2);

Середа Е.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной
работы Псковского государственного педагогического университета (раздел 3 и 4).

Рецензент(ы): Светенко Т.В., доктор педагогических наук, профессор, директор МОУ
«Лингвистическая гимназия г.Пскова», эксперт НФПК и Фонда «Новая Евразия» отдела
«Молодежь и образование»;

Калинина Р.Р., кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Псковского
государственного педагогического университета.

*Ерохина М.С., Середа Е.И. Игровые технологии в работе с детьми групп риска. Методическое
пособие*– Псков.: «ГИМЕНЕЙ», 2006 г. – 75 стр.

ISBN

ББК

Пособие содержит широкий спектр игровых ситуаций, приемов и упражнений, а также целостных моделей игровых занятий, которые можно использовать на уроках, классных часах, для организации досуговой деятельности детей и подростков и психокоррекционной работы с ними. Игра как наиболее привлекательный и естественный вид деятельности для детей дает возможность корректировать психические процессы, поведение и ценностные ориентации ребенка "группы риска" не назидательно, а посредством актуализации его собственных резервов самосовершенствования. Пособие предназначено для педагогов, психологов, работников социальных приютов и других специалистов, работающих с несовершеннолетними детьми. Материалы пособия могут быть полезны преподавателям и студентам учебных заведений социального и педагогического профиля.

Все права защищены

Публикация, распространение или передача в любой форме всего издания или любой его части без предварительного письменного разрешения Европейской Комиссии запрещается.

В случае необходимости воспроизведения и/или использования настоящего издания, необходимо направить письменный запрос в Представительство Европейской Комиссии в России по адресу: 119017, Москва, Кадешевская наб., д. 14/1.

Данный материал опубликован при поддержке Европейской Комиссии.

Содержание публикации является предметом ответственности Консорциума компаний, возглавляемого компанией SOFRECO, и не отражает точку зрения Европейской Комиссии.

© Европейская Комиссия

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....

РАЗДЕЛ I

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ГРУПП РИСКА

- 1.1. Воспитательный потенциал игровых технологий.
- 1.2. Игры-знакомства
- 1.2. Игры, способствующие формированию позитивной «Я-концепции»
- 1.3. Игры, позволяющие приобрести опыт гуманного поведения
- 1.4. Кооперативные игры
- 1.5. Упражнения для развития и коррекции этических представлений детей
- 1.6. Модели игровых технологий для классных часов

РАЗДЕЛ II

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

- 2.1. Игры, тренирующие устные коммуникативные умения
- 2.2. Игровые упражнения, развивающие интеллектуальные умения учащихся
- 2.3. Игры для тренировки произвольного внимания, собранности
2. 4. Игровые приемы для деления детей на группы и пары

РАЗДЕЛ III

МЕТОДОЛОГИЯ РОЛЕВЫХ ИГР

3. 1.Методика организации и проведения ролевых игр в работе с детьми группы риска
- 3.2. Основные категории ролевых игр.
- 3.3. Коррекционные ролевые игры в работе с детьми и подростками группы риска

РАЗДЕЛ IV

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР

- 4.2. Ролевые игры в обучении и переподготовке педагогов, работающих с детьми группы риска.
- 4.3. Опыт использования ролевых игр в работе с детьми группы риска

ВВЕДЕНИЕ

Данное пособие явилось составной частью проекта Евросоюза «Дети и молодежь групп риска, РФ» (2004-2006). Общая цель проекта – выработать специальный адресный подход к улучшению благосостояния молодежи и детей групп риска. В трех регионах России – Республика Адыгея, Ленинградская область и Псковская область – велся поиск наиболее эффективных технологий работы с детьми по освоению ими жизненных и социальных навыков.

Была разработана специальная программа обучения педагогов, работающих с трудными подростками. Программа включала такие модули, как психология и диагностика девиантного поведения, развитие коммуникативных и информационных умений школьников, профилактика зависимостей и формирование здорового образа жизни, половое воспитание подростков, формирование гражданско-правовой компетентности воспитанников, методы разрешения конфликтов, повышение мотивации к учебе, работа с семьей ребенка группы риска, социально-трудовая интеграция молодежи и др. В Псковской области эта программа реализовывалась Псковским государственным педагогическим университетом в ходе обучающих семинаров для педагогов четырех пилотных площадок: Себежское специальное ПУ № 1 закрытого типа, Островская сменная общеобразовательная школа с технологическим обучением № 5, Островская специальная общеобразовательная школа для детей и подростков с девиантным поведением и Островское профессиональное училище № 11.

На обучающих семинарах и тренингах для педагогов были широко представлены игровые технологии - и как средство организации обучения самих педагогов, и как демонстрационный вариант работы со школьниками. Педагоги высоко оценили разноплановый воспитательный, обучающий, развивающий и психокоррекционный потенциал игровых педагогических технологий и просили создать информационный банк таких технологий, ориентированный на проблемы детей групп риска.

Понятие "игровые технологии" включает широкий спектр игровых ситуаций, отдельных игровых приемов и упражнений, а также целостных моделей игровых занятий, которые можно использовать на уроках, классных часах, при организации досуговой деятельности детей и подростков и психокоррекционной работы с ними.

Игровые технологии, представленные в пособии, ориентированы на развитие разнообразных умений и навыков подростков: социальных, коммуникативных, мыслительных, художественных, организаторских. Они позволяют учить детей выражать свои мысли и чувства, анализировать проживаемый в игре опыт поведения и взаимодействия, способствуют признанию чужого и собственного «Я» ценностями наивысшей значимости.

Игра как наиболее привлекательный и естественный вид деятельности для детей дает возможность корректировать психические процессы, этические представления, поведение и ценностные ориентации ребенка "группы риска" не назидательно, а посредством актуализации его собственных резервов самосовершенствования.

Пособие состоит из четырех глав. В первой главе представлены игровые технологии, которые можно использовать в воспитательной работе с детьми групп риска: для создания условий проявления и развития индивидуальности ребенка, для организации опыта проживания детьми ситуаций гуманного поведения, для формирования позитивной «Я - концепции» личности и способности сотрудничать с другими людьми, для коррекции этических представлений детей с девиантным поведением. Материалы этого раздела адресованы прежде всего классным руководителям и воспитателям.

Вторая глава содержит игровые упражнения, в большей степени ориентированные на учебный процесс и развитие общеучебных и интеллектуальных умений, а также тренировку таких важных для процесса обучения качеств, как собранность, внимательность, способность к саморегуляции.

Третья глава посвящена методологии ролевых игр. В ней содержится подробное описание того, как организовать и провести ролевые игры с детьми группы риска, рассматриваются основные категории ролевых игр и конкретные практические методики «Маски», «Матрешки» и «Шаг в будущее». Данная глава адресована, в первую очередь, психологам и социальным педагогам, которые могут использовать ее материалы в воспитательной и психокоррекционной работе с воспитанниками.

В четвертой главе излагается опыт практического использования ролевых игр в обучении и переподготовке педагогов, работающих с детьми групп риска, и непосредственно с самими детьми. Она написана на основе материалов сессий с педагогами Псковского региона, проводившихся в рамках проекта. В главе описываются мотивационные игры, ролевые игры по

разрешению конфликтных ситуаций и упражнение для профилактики синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов, а также иллюстрации игр-монодрам с детьми и разогревающих упражнений перед играми для ДГР.

Глава 1. Игровые технологии в воспитательной деятельности.

1.1 Воспитательный потенциал игровых технологий.

В основе воспитательных целей, реализуемых по отношению к ребенку с девиантным поведением, лежат потребности ребенка в успешной социализации и личностном самоопределении. При этом гуманистические системы воспитания ориентированы на реализацию и развитие индивидуального потенциала самой личности. Отсюда можно выделить два условия воспитательной работы с трудными подростками. Первым из них является обеспеченность включения детей в позитивные социальные отношения. Вторым условием является самореализация детей в процессе социального взаимодействия. «Воспитание трудного ребенка совершается только на основе активности самого ребенка во взаимодействии его с окружающей средой»¹ При этом важно стимулировать ценностно-рефлексивное поведение, которое предполагает самооценку поступков ребенка, базирующуюся на основе нравственных ценностей.

Талантливый педагог и мудрый воспитатель Щуркова Надежда Егоровна в своей книге «Прикладная педагогика воспитания» (Санкт-Петербург, 2005) выделяет три основные принципа воспитания, предначертанные культурологической гуманистической концепцией современного воспитания.

Принцип **ценностной ориентации**, который, в частности, предполагает:

- программу воспитания детей как последовательное постижение и присвоение (обретение личностного смысла) системы наивысших ценностей, таких, как «человек», «индивидуальность», «жизнь», «общество» и таких ценностных отношений, как уважение человека, благоговение перед жизнью, гражданская ответственность;
- последовательное развитие у детей умений выстраивать поведение в согласии с ценностными отношениями.

Принцип **субъектности**, обуславливающий обязательность в системе воспитания:

- организации деятельности каждого ребенка как формы выражения им своего активного отношения к жизни и ее явлениям;
- организации личностного осмысления детьми ценностей жизни на земле, а также значения и смысла его индивидуальной деятельности в каждый момент своей жизни;
- предоставление ребенку права свободного выбора в рамках общечеловеческих социальных норм жизни;
- содействие формированию у детей образа счастья и своего «Я» как строителя счастья и конструктора собственной жизни.

Принцип **признания ребенка как индивидуальной данности**, предполагающий, что:

- педагог уважает конкретные условия жизни ребенка, историю его жизни, особенности обстоятельств семейного воспитания, уровень его данного развития, обусловленный этими обстоятельствами;
- педагог признает индивидуальные физические, психологические и социальные особенности ребенка, не посягает на их подавление или жестокое корректирование, но лишь содействует развитию достоинств ребенка, опираясь на механизм вытеснения старых новообразований новыми;
- педагог всегда стоит на защите ребенка в его непохожести и индивидуальной неповторимости, неуклонно научая детей признавать особенности личности;
- в воспитательном учреждении внедрена традиция защищенности каждого ребенка, помощи и дружеского участия по отношению к каждому члену воспитательного коллектива;
- педагог и дети уважительно относятся к состоянию и самочувствию каждого человека на данный момент его поведения и проявляют великодушие к человеку в ситуациях его неудач или ошибок;
- всем детям без исключения предоставляется возможность участия во всех видах деятельности для развития интересов, способностей и потребностей.

¹ Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением. Учебно-методическое пособие./ Под ред. М.И.Рожкова. М.ВЛАДОС.2001, с. 42.

Представляется, что именно игровые технологии способны стать эффективным педагогическим средством воспитательной работы с трудными подростками, так как позволяют создавать разные ситуации социального взаимодействия и обеспечить условия для самореализации и самоопределения ребенка.

Вот как характеризует воспитательный потенциал игры как педагогического средства Щуркова Н.Е.: «Благодаря сущностным чертам игры как базовой активности для будущей предметной деятельности, игровые методики очень эффективны в работе с группой, особенно в первоначальный этап работы, когда педагог задумал развить у них какое-то ценностное отношение, а детям оно не свойственно. Игра вовлекает участников в проживание отношения, давая первый опыт такого проживания. Интерес к игре, заложенный природой, поддерживает активность ребенка и интенсивность его духовных и физических усилий. Оттого игру, наделив ее острой фабулой, можно использовать как социально-педагогический тренинг».¹

В отдельные рубрики, представленные ниже, подобраны игровые упражнения, во-первых, способствующие более близкому знакомству с учащимися, проявлению ими своей индивидуальности, во-вторых, способствующие формированию позитивной «Я-концепции» личности, в-третьих, нацеленные на формирование ценности и навыков гуманного поведения, в-четвертых, упражнения для развития и коррекции этических представлений и нравственных качеств детей и, в-пятых, кооперативные игры, развивающие умения взаимодействия и сотрудничества с другими людьми. Данные направления воспитательной работы представляются наиболее актуальными для детей с девиантным поведением. Одновременно почти все эти игры способствуют развитию коммуникативной компетентности личности, так как общение неизменно присутствует в игре как деятельность и ценностная ориентация.

Некоторые игровые технологии позаимствованы из «Банка энергизаторов», созданного в ходе проекта Евросоюза «Обучение здоровью в образовательных учреждениях Российской Федерации» и рекомендованного для активизации энергетического потенциала и различных способностей детей: телесно-кинестических, музыкально-ритмических, визуально-пространственных, коммуникативных.²

Так как в игре ребенок невольно проявляет свои черты характера, способности, социальные предпочтения, то игра одновременно может служить диагностическим средством, позволяет лучше узнать воспитанников.

Весьма важно педагогу соблюдать некоторые **условия игры как воспитательного средства**. Прежде всего, педагог сам должен уметь играть, быть готовым к экспромту, быть естественным и непосредственным в проявлении эмоций: рассмеяться, поддержать общий азарт или проникновенную искренность, доверительность. Педагог не должен бояться выглядеть смешным, неуклюжим. Когда ребята видят, что и у педагога что-то может не получиться, но он сам не злится в связи с этим, не «боится потерять лицо», он открыт для нового опыта, то и ребята учатся принимать себя такими, какие они есть.

При использовании некоторых игровых технологий надо быть готовым к шуму, смеху, передвижениям. Эти неодобряемые в школьном пространстве явления не должны вызывать протест и возмущение педагога, так как являются проявлениями активности личности и той естественности и непосредственности, которые характеризуют «самоактуализирующуюся» личность.

В то же время в игре должен быть предусмотрен строгий запрет на погромы достоинства человека. В ходе игры детям позволительна свобода проявления, но в случае негативных проявлений педагог комментариями или поворотом игрового сюжета аннулирует негативные проявления и корректирует поведение участников. Нельзя «пропускать» бранных, оскорбительных слов, намеренных «толчков», грубого отталкивания других участников.

По ходу игрового действия следует воздержаться от прямого педагогического оценивания в адрес детей. Целесообразней производить субъективно-личностную оценку – как отклик не учителя, а зрителя, соучастника действия («Как интересно получилось ...», «Какие молодцы, ...», «Хорошо, что нам удалось ...»).

Учитель соблюдает сам определенные для игры правила и требует этого от всех участников. Таким образом создаются условия для развития у детей привычки к самоконтролю, дисциплине, организованности, культуре общения, самообладанию.

¹ Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. СПб. Изд-во Питер.2005.С. 265.

² <http://www.hesp.ru>

1.1. Игры-знакомства.

Игры, применяемые для знакомства или для того, чтобы ребята лучше узнали друг друга, в школе целесообразно проводить на специальных классных часах, которые так и можно назвать «Час знакомства». Когда учитель становится классным руководителем нового класса, когда в класс вливаются новые ученики, когда образуется «сборный» класс, - все это ситуации, требующие проведения такого «Часа знакомства». Но и в воспитательном процессе со стабильным на протяжении длительного времени коллективом представляется значимым проведение классного часа, посвященного углублению представлений учащихся друг о друге. Такой классный час позволяет детям проявить свою индивидуальность, задуматься об отличительных характеристиках одноклассников, развить навыки самоанализа и самопознания, осознать неповторимость и самоценность каждого человека.

Игры-знакомства могут найти свое применение при организации клубной или кружковой деятельности подростков, в работе социальных приютов или других социальных служб помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Дети с девиантным поведением, как правило, испытывают большие проблемы в межличностных отношениях даже со сверстниками. Они либо зажатые, держатся изолированно, либо агрессивны, держатся нагло и вызывающе, иногда враждебно. Включенность в совместные эмоционально насыщенные игровые ситуации, основанные на интересе и внимании друг к другу, позволяет таким «проблемным» детям «раскрепоститься», стать более непосредственными и естественными, приобрести навыки дружеского общения.

В учебных заведениях часто формируются стереотипы, что все отличники – интересные личности, заслуживающие поощрения и уважения, а все троечники – люди серые, неинтересные, заслуживающие порицания или равнодушия. Более близкое знакомство учеников друг с другом, использование не только привычных вербальных форм общения, творческий характер заданий позволяет раскрыться индивидуальности каждого, избежать стереотипного восприятия личности, привязки к какой-то роли.

Игры-знакомства эффективнее проводить, когда участники сидят в общем круге. Круг – это оптимальное расположение участников общения, так как возможен контакт глаз, восприятие всех сигналов невербального общения. Игры-знакомства используются, таким образом, не только для лучшего запоминания имен друг друга и для получения большей информации об участниках, но и для развития коммуникативных умений, для снятия эмоционального напряжения, создания доверительной и доброжелательной атмосферы.

Игра 1 "Снежный ком"

Первый по кругу (а это учитель) называет свое имя так и с такой интонацией, как он хотел бы, чтобы к нему обращались остальные участники. Второй повторяет имя первого и называет себя, третий повторяет всех предыдущих и добавляет свое имя и так далее. Учитель заканчивает игру, повторяя имена всех участников. При этом можно добавить, что, называя друг друга по имени, мы делаем приятное друг другу. Дейл Карнеги утверждает, что "для человека нет ничего более приятного, чем звук его собственного имени".

Игра 2 "Имя в жестах"

Участники встают в круг. Каждый должен произнести свое имя, сопроводив каждый слог каким-то жестом (танцевальным, приветственным, физкультурным и т.п.). Все вместе повторяют за каждым его имя и жесты.

Игра 3 «Имя и качество»

Участники по очереди называют не только свое имя, но добавляют какое-либо качество, характеризующее их личность в целом или настроение в данный момент. Качество должно начинаться на первую букву имени. Например: «Я - Таня, я – творческая (или трудолюбивая, или тихая, или терпеливая)». Участники могут проявить себя с творческой стороны, отнестись к заданию с юмором и давать более сложное определение качеству, например: «Я – Таня, я - трудно просыпающаяся по утрам (или тревожно-мнительная)».

Игра 4. «Имена в воздухе»

Участники по очереди пишут свое имя в воздухе рукой. Все повторяют написание имени, но другой рукой. Можно попросить написать имя двумя руками одновременно.

Игра 5 «Визитка»

Каждый участник на листке бумаги пишет свое имя и «расшифровывает» его по буквам, например:

С ерьезный
А ктивный
Ш аловливый
А ртистичный

Игра 5 (вариант).

Каждый ученик на бумаге изображает свой «индивидуальный портрет», который может включать следующие компоненты:

- Имя и его «расшифровка» по буквам;
- «Моя внешность»;
- «Я люблю...»;
- «Мои способности»;
- «Мои желания».

Свои особенности можно нарисовать, описать словами, составить в виде коллажа. Рубрики для «портрета» предлагаются одинаковые. Когда ребята выполняют задание, целесообразно разместить все «портреты» на доске, и тогда очень наглядно будет видно, какие разнообразные, уникальные оказались самопредставления на портретах.

Желательно не расшифровывать содержание рубрик для участников. Практика показывает, что, если учитель приводит примеры содержания рубрик, то ребята повторяют предложенные смысловые ряды. Например, учитель пояснил: «В рубрике «Я люблю...» вы можете написать дорогих вам людей, любимые виды занятий». После этого все ограничились только перечислением близких людей и любимых занятий. Без предварительных пояснений учителя содержание рубрик становится более спонтанным, разноплановым, и тем еще интереснее отражает индивидуальность каждого.

Игра 6 «Свободный микрофон»

По очереди участники рассказывают о себе (имя, фамилия, сколько учится в этой школе, интересы, увлечения, жизненные планы, что-то, что еще хотелось бы сказать о себе). Можно использовать какой-либо предмет в качестве «микрофона» и передавать его друг другу. Можно передавать слово другому, перекидывая мячик.

Игра 7 «Взаимопредставление» («Расскажи мне о другом»)

Участники объединяются в пары. В течение 1 минуты в каждой паре ребята по очереди рассказывают друг другу о себе. Затем каждый участник представляет всем своего партнера.

Игра 8 «Ладошки»

Каждый участник обводит на листке бумаги контур своей ладошки. В центре пишет имя и на каждом нарисованном пальце – свое отличительное качество, черту характера. Затем передает листочек соседу справа, и тот пишет на листочке вокруг нарисованной ладони какое-нибудь пожелание или комплимент. Так каждый листочек передается по кругу и возвращается владельцу с адресованными ему многочисленными надписями, пожеланиями.

Игра 9 «Закончи предложение»

Участники по кругу рассказывают о себе, продолжая предложение: "Что меня отличает, так это ...". Чтобы ребята были внимательны к друг другу, каждый вначале должен повторить высказывание своего соседа справа и только после этого добавить свое предложение. Например: «Ира считает, что ее отличительное качество – это веселый, неунывающий характер, а я считаю, что меня отличает ...»

Игра 10 «Я никогда не ...»

Участники сидят в кругу, положив руки на колени. Каждый должен сказать о себе одну фразу, начиная со слов «я никогда не...», например, «я никогда не прыгал с парашютом», или «я никогда не охотился на медведя», «я никогда не мучил животных» и т.п. Если кто-то из участников также этого не делал, то он должен загнуть один палец. Когда у кого-то загнуты 5 пальцев, он убирает одну руку за спину. Если загнуты 10 пальцев, участник выходит из игры. Выигрывает тот, у кого остался хотя бы один не загнутый палец. Главное условие – говорить правду.

Можно оговорить некоторые дополнительные условия, например, не называть действия, связанные с половыми или возрастными различиями, например, «Я никогда не носил бантики», «Я никогда не нянчил своих внуков».

В ходе игры происходит расширение представлений друг о друге, знакомство с жизненным опытом друг друга. В то же время игра требует находчивости, гибкости мышления, воображения, сообразительности – ведь надо придумывать все новые виды деятельности, не повторяя названные.

Игра 11 «Взгляд»

Участники стоят в круге. Каждый должен взглядом найти себе пару. По сигналу ведущего пары меняются местами. Таким образом поменяются практически все. Все действия происходят в полной тишине.

Через некоторое время можно добавить еще одно условие: при переходе с места на место участники в парах в центре круга должны поприветствовать друг друга.

Игра способствует сплочению группы, более тесному знакомству благодаря оптимизации такого средства общения, как контакт глазами.

Игра 12 «Личные ассоциации»

Участники представляют себя с помощью ассоциаций: «Если бы я был ...цветок, то это был бы...», «Если бы я был состоянием погоды, то это было бы ...», «Если бы я был герой мультфильма, то это был бы ...».

Можно использовать один ассоциативный ряд (цветы, деревья, овощи, предметы мебели, блюда и т.п.), а можно предложить участнику самому выбрать любую ассоциацию.

Игра 12 (вариант).

Один участник становится ведущим. Он выходит за дверь. Ребята загадывают кого-то из группы. Ведущий должен отгадать имя того, кого загадали ребята. Для этого он задает вопросы на ассоциации:

- «Если бы это была книга, то какая?»
- «Если бы это была музыка, то какая?» и т.д.

Ребята отвечают, подбирая ассоциации.

Данная игровая ситуация бывает достаточно сложной для ведущего, поэтому можно «водить» парами.

Игра 13" Смена мест"

Участники садятся в круг, учитель убирает свой стул и говорит: "Поменяйтесь местами те, у кого..."(и называет какой-либо общий признак). Например, у кого карие глаза, кто одет в джинсы, у кого на руках часы, кто говорит по-русски и т.д. Во время смены мест учитель занимает чье-то место. Тот участник, кому не хватило места, становится ведущим и придумывает признак, общий для участников группы.

Игра 14 "Чем мы похожи"

Учитель разбивает участников на микро-группы по 3 человека. В ходе короткого свободного общения в "тройках" ребята должны найти несколько общих признаков, которые объединяют всех членов группы. Затем группы представляют результаты.

Игра 14 (вариант)

Учитель разделяет участников на микро-группы и просит выполнить следующие задания:

- Найти 3 общих признака во внешности.
- Найти 3 общих признака в биографии.
- Найти 3 общих увлечения членов группы.
- Придумать название своей группе и представить ее, объяснив смысл названия.

Игра 15 «Поиск общего»

Группа делится на пары, и два человека в паре находят как можно больше общих признаков и составляют их список, затем по команде ведущего пары объединяются в четверки с той же целью. Затем четверки объединяются с четверками, и поиск общего продолжается в

восьмерках. Можно заслушать общие черты ребят из образованных восьмерок, а можно попробовать найти общее в группах по 16 человек.

Упражнение развивает внимание к каждой личности, позволяет участникам лучше узнать друг друга.

Игра 16 "Охота на человека"

Каждый участник получает листок с перечнем набора личностных характеристик. Дается определенное время: 3-5 минут. Задача каждого участника: в свободном общении друг с другом выяснить, кому подходят эти характеристики. В результате опросов на листке напротив характеристики должны быть записаны имена или фамилии участников.

Примерный вариант характеристик:

- У кого есть прабабушка
- Кто умеет печь
- Кто умеет вязать
- У кого есть младший брат
- У кого за четверть «5» по физкультуре
- Кто легко утром рано встает («Жаворонок»)
- Кто любит смотреть сериалы
- Кто любит играть в компьютерные игры
- У кого дома живет кошка
- Кто умеет играть на гитаре
- Кто умеет свистеть
- Кто родился под знаком «лев»

Таким образом для организации этой игры учитель (воспитатель) должен подготовить листки с перечнем характеристик. У нескольких участников могут быть одинаковые наборы характеристик. В этом случае интересно будет сверить полученные результаты.

Практика показывает, что дети в азарте игры могут не всегда корректно обращаться друг с другом (толкать, дергать за одежду, перебивать, кричать). Поэтому следует вначале игры установить определенные правила и проговорить основную задачу: «Мы учимся заинтересованному общению друг с другом, стараемся больше узнать друг о друге в уважительной, корректной форме».

Игра 17 «Три правды и одна ложь»

Каждый участник пишет на листочке четыре факта из своей жизни, три из которых – правда и один – ложь. Участники объединяются в пары, зачитывают друг другу свою информацию и пытаются угадать, что является правдой, а что – ложью.

По окончании работы в парах можно попросить поделиться, как ребята справились с задачей.

Игра 18 «Вертушка общения»

Участники рассчитываются на первый-второй. Первые номера образуют внутренний круг и располагаются спиной к центру круга. Вторые номера образуют внешний круг и располагаются лицом к центру. Таким образом каждый ученик стоит напротив другого. Внутренний круг – неподвижный, внешний – подвижный, по сигналу педагога все его участники перемещаются вправо и оказываются перед новым партнером. Задание: поприветствовать друг друга разными способами (как джентльмены, как индейцы, как матрешки, как неформалы, по-восточному и т.д.). При этом каждый приветствует каждого. Внешний круг смещается по часовой стрелке, каждый раз ученик приветствует нового партнера и получает ответное приветствие.

Примечание: Эта игра позволяет всех участников одновременно включить в процесс взаимного общения, заставляет тесно взаимодействовать друг с другом. Поскольку партнеры меняются, то ребята приобретают опыт общения с разными людьми, учатся преодолевать барьеры в общении. Игра занимательна, вызывает радостные эмоции, смех и веселье. В то же время способствует развитию воображения, находчивости, сообразительности.

Игра 19 «Времена года»

Участникам надо молча разбиться на группы по временам года соответственно дате рождения. Затем каждая группа пантомимически изображает свое время года, задача остальных – угадать какое.

Игра не только углубляет знакомство и сплочение группы, но и тренирует навыки невербального общения.

Игра 20 «Колодец желаний»

Участники сидят в кругу. Ведущий предлагает вообразить, что они находятся у колодца желаний. Каждый участник по очереди высказывает свое желание, заканчивая предложение:

- «Если бы я был....., то я бы, потому что»

Игра 21 «Сыщики».

Все участники – «сыщики». Каждый по жребию вытаскивает имя какого-то участника группы. Это – «подозреваемый». Задание «сыщикам»: составить словесный портрет «подозреваемого» по плану:

1. Внешность.
2. Выразительные особенности поведения (жесты, походка, мимика).
3. Черты характера с подтверждением проявления хотя бы некоторых черт в типичных ситуациях.

В течение нескольких дней участники наблюдают за своими «подозреваемыми», но делают это незаметно. На следующем занятии учитель вначале выясняет, кто заметил наблюдения «своего сыщика». Поскольку этот «сыщик» не справился со своей задачей – быть незаметным, ненавязчивым, то его «словесный портрет» не заслушивается. А остальные по очереди зачитывают свои «портреты». Группа угадывает, о ком идет речь.

Эта игра развивает внимательность друг к другу, а также наблюдательность, умение четко и выразительно описать детали внешности и поведения.

1.2.Игры, способствующие формированию позитивной «Я-концепции»

Под «Я-концепцией» понимается динамичная система представлений человека о самом себе. Часто выделяют такие аспекты «Я-концепции», как самосознание и самооценка. Так называемые трудные подростки зачастую страдают от ощущения неполноценности, заниженной самооценки. Ведь нарушения поведения ребенком независимо от того, какими причинами они обусловлены, приводят к негативным реакциям и критике со стороны окружающих, а как следствие, - к негативной самооценке: «Я – плохой». Еще хуже, если формируется негативный жизненный сценарий. Поэтому для таких подростков характерна пассивность, неуверенность, равнодушие или страх перед самостоятельной деятельностью, отсутствие стремления к самосовершенствованию. Такие учащиеся склонны подчиняться чужой воли или маскировать свою неуспешность за агрессивностью, враждебностью к окружающим. Если по психологической концепции А.Маслоу человеку свойственно стремление к самоактуализации, то низкую или надуманную самооценку психологи считают центральной чертой не «самоактуализирующейся», а «самоуничтожающейся личности»¹ Для такой личности характерны, например, следующие черты:

1. «неправильное самоопределение, явно неправильное истолкование, не может видеть себя реально»;
2. «самобичевание, постоянная критика, несмотря на достижения или личные характеристики»;
3. «зависимость (зависит эмоционально от других, избегает быть самим собой)»;
4. «защитная коммуникация (отклоняет или отрекается от собственных чувств или хранит их в себе, проецирует, подавляет, отрицает и т.д.)»;
5. «крайне сурова, имеет слабую способность получать удовольствие, развлекаться или спонтанно самовыражаться»;
6. «имеет узкий поведенческий репертуар, не реагирует или не может гибко реагировать, но слишком предопределена прошлым опытом».

Основная стратегия педагогической работы с такими подростками – это восстановление позитивного самоощущения, выявление вместе с ребенком его достоинств и ресурсов для самосовершенствования. Предлагаемые в данном разделе упражнения и игры создают условия для формирования положительной самооценки и позитивной Я-концепции личности. Они способствуют развитию навыка говорить о своих качествах и достоинствах без стеснения, создают ситуации успеха и принятия людей такими, какими они есть, нацеливают на позитивное восприятие себя и окружающих. Конечно, у каждого есть недостатки, но человек должен знать прежде всего свои достоинства, помнить о них. Это придает ему силы и дает опору в саморазвитии.

Игра 1.«Волшебная коробочка»

Учитель показывает коробочку и говорит, что внутри нее помещено изображение самого значимого человека, очень ценного, неповторимого, уникального. По очереди учитель предлагает детям открыть коробочку и увидеть этого человека.

Внутри коробочки находится зеркало, и каждый участник, заглянув в коробочку, видит себя. Затем происходит обсуждение того, почему учитель назвал каждого самым значимым человеком. Участники приходят к выводу о самооценности человека в силу его уникальности, неповторимости.

Игра 2.«Я люблю себя за...»

Каждый участник перечисляет, за что он себя любит, начиная словами: «Я люблю себя за...»

Упражнение способствует развитию чувства собственного достоинства, повышению самоуважения, стремлению к самопознанию с опорой на лучшее и верой в свою самооценку. Можно немного изменить формулировку предложения: «Что мне больше всего нравится во мне самом, так это»

Игра 3. «Я горжусь!»

Участники по кругу называют поступок или свое достижение, которыми они гордятся. Можно оформить «Дерево достижений»: на большом листе бумаги рисуется контур дерева и на

¹ Колеченко А.К. Развивающаяся личность и педагогические технологии. С.-Птб. 1992, с. 16-17.

него каждый наклеивает свои разноцветные липкие листочки с высказываниями, начинающимися словами «Я горжусь ...».

Игра 4. «Волшебный стул»

Один из участников занимает «волшебный стул». Правила игры гласят: тот, кто занял стул, предстает перед другими только в своих достоинствах. «Волшебный стул» высвечивает только положительные качества. Участники по очереди называют достоинства человека, который сидит на «волшебном стуле». Называть недостатки запрещается.

Игра позволяет не только повысить самооценку сидящего на «волшебном стуле», но и способствует гуманизации психологического климата в группе.

Игра 5 «Собираемся в путешествие»

Все сидят в кругу. Игра начинается с высказывания ведущего: «Мы собираемся в путешествие, оно предстоит долгое и трудное. Надо взять все лучшие качества участников. По очереди каждый предлагает, какие качества сидящего от вас соседа слева мы возьмем в путешествие». Например, «мы возьмем в путешествие улыбку Светы», «умение быстро бегать Димы», «способность не унывать Маши», «физические силы и выносливость Игоря», «умение лазать по деревьям Славы» и т.д.

Игра способствует созданию доброй обстановки, позитивного эмоционального настроения.

Игра 6 «Магнит»

Звучит музыка, участники могут танцевать или водить хоровод. Когда музыка прекращается, учитель называет чье-то имя. Он – «магнит». Все должны подбежать к нему и постараться дотронуться до него, только осторожно, бережно. Затем слушаем несколько высказываний: «Что притягивает в этом человеке?», и дальше опять начинается музыка. Когда музыка прекращается, новое имя называет участник, который только что был «магнитом».

Игра 7. «Паутинка»

Ведущий берет клубок шерстяных или мохеровых ниток (или тесьмы) и предлагает участникам встать в круг. Надо будет, намотав нить на палец или ладонь, разматывать клубок и передавать конец нити с клубком любому другому участнику подальше от себя, называя при этом одно из своих положительных качеств или умений. Участник, который получает клубок, тоже наматывает нить на палец или ладонь и передает клубок следующему участнику, называя одно из своих достоинств. Таким образом участники окажутся связаны единой «паутинкой» из положительных качеств.

Можно изменять задание:

- 1) разматывая клубок, передавать его со словами благодарности за какие-то поступки или качества, проявившиеся за день («Я хочу передать клубок Мише и поблагодарить его за то, что уступил мне место...»);
- 2) передавать клубок, говоря комплименты;
- 3) передавать клубок с добрыми пожеланиями в адрес того, кому передается нить.

В зависимости от содержания задания, участники окажутся связаны «паутинкой благодарностей», «паутинкой комплиментов», «паутинкой добрых пожеланий», «паутинкой мечты», «паутинкой прощения». Чтобы подчеркнуть значимость каждого и взаимосвязь всех в жизни, ведущий может попросить кого-нибудь натянуть нить на себя и после этого спросить, кто почувствовал боль. Многие от натяжения нити испытают болезненное ощущение.

Данное игровое психотехническое упражнение способствует созданию особенно теплой, проникновенной атмосферы. После выполнения упражнения можно разрешить участникам оторвать или отрезать кусочки общей паутинки – в качестве доброго талисмана или для того, чтобы сделать самодельный браслет на память.

1.3.Игры, позволяющие приобрести опыт гуманного поведения

Девиантное поведение подростков часто проявляется в повышенной агрессивности, конфликтности, грубости. Такие подростки эгоцентричны, они не интересуются чувствами, желаниями и благополучием других людей. Однако, зачастую, бездушность, недоброжелательность и жестокость подростков по отношению друг к другу – это результат влияния негуманных социальных условий их жизни. Такие подростки воспринимают окружающий мир как враждебно настроенный по отношению к ним. Коррекция грубого и агрессивного поведения подростков – это сложная комплексная проблема, решение которой в конечном счете базируется на гуманизации жизненного и образовательного пространства. Предлагаемые игровые ситуации позволяют подросткам попробовать иную модель поведения – доброжелательного, доверительного, основанного на симпатиях и поддержке. Приобретаемый в игре опыт гуманного поведения дает возможность испытать позитивные, приятные эмоции, пережить чувство самоуважения. В целом все игровые ситуации, представленные в первом блоке, содействуют гуманизации отношений в коллективе.

Игра 1 «Добрый ручеек»

Ребята встают в две шеренги лицом друг к другу, как для игры в «ручеек», только им не надо браться за руки. Один участник проходит между этими рядами с одного конца до другого. Каждый из шеренги «ручейка» должен сказать этому участнику что-нибудь хорошее или невербально продемонстрировать ему свое хорошее расположение, симпатию, одобрение.

Практика использования этой игры с подростками показывает, что наиболее трудно проявляют свои симпатии мальчики по отношению к девочкам. Если по шеренге проходит тоже мальчик, то мальчики дружески похлопывают мальчика по спине или пожимают ему руку. А вот девочке они стесняются оказать знаки внимания или высказать похвалу, комплимент. Учитель может подсказать мальчику какие-нибудь приветливые слова и попросить его повторить высказывание. Даже если мальчик просто произнесет чужие слова поощрения, этот опыт гуманного, приветливого обращения будет весьма полезен. Но самый ценный результат игры – сияющий, счастливый человек, который выходит из шеренги. Возможно, кто-то за всю свою жизнь не слышал столько приятных слов и не испытывал столько положительных эмоций, как во время прохождения через «ручеек». Даже при условии, что дети осознают, что это только игра, получаемое удовольствие от доброжелательного общения способствует выработке навыков гуманного поведения. Эту игру можно сделать своеобразным ритуалом для завершения классных часов или досуговых мероприятий, так как за один раз не больше двух – трех человек смогут пройти сквозь «добрый ручеек», а важно, чтобы каждый испытал на себе симпатии «ручейка».

Игра 2 «Комплименты»

Участники по очереди говорят комплименты своему соседу слева. В ответ на комплимент каждый должен сказать «Спасибо» и, в свою очередь сказать что-нибудь приятное своему соседу. Можно при этом передавать друг другу какой-нибудь предмет – цветок, сшитое из ткани сердечко.

Игра 3 "Роза и чертополох"

Учитель берет в руки какой-либо цветок ("Это будет роза") и какой-либо колючий предмет - веник, колючку или кактус ("Это будет чертополох"). Участники передают эти предметы по кругу, сопровождая это такими словами: "Я дарю тебе розу, потому что ты ...(следует комплимент), и я дарю тебе чертополох, чтобы ты никогда ...(следует предостережение от чего-либо дурного, нехорошего)".

Игра 4 «Подарите подарок»

Каждый своему соседу слева дарит воображаемый подарок. Он изображает этот предмет мимикой, пантомимой, жестами. Получивший подарок должен отгадать, что он получил и поблагодарить. Далее он придумывает и «передает» свой подарок следующему участнику.

Игра 5 «Похвалите знакомых» (*"С лучшей стороны"*)

Участники пишут на отдельных листочках черным цветом свои жалобы на поведение, чувства значимых для них людей. Например, «недоволен тем, что ...», «мне не нравится, что ...» и тому подобное. Когда перечень недовольств исчерпан, надо взять любой листок и постараться «превратить» жалобу в похвалу или хотя бы найти своему знакомому оправдание.

Записать новую формулировку красным цветом на другой стороне листочка. Например, если было: «Я недовольна тем, что учитель ставит мне двойки» («Мне не нравится, что Оля редко заходит в гости»), то на обороте появилось: «Хорошо, что учитель требовательный, я вынужден больше заниматься» («Как хорошо, Оля живет столь полной и интересной жизнью, что не находит времени даже зайти ко мне».)

Когда каждая карточка стала двойной, надо наклеить на лист бумаги все маленькие листочки красным цветом верх. Теперь можно перечитать их и порадоваться достоинствам своих близких. Доброжелательность позволяет любую ситуацию увидеть в лучшем свете!

Игра 6 «Надписи на спине»

Участникам на спине прикрепляют листок чистой бумаги. Ребята встают друг за другом с карандашами в руках. Каждый пишет на спине своего товарища те качества, которые в нем ценит. Первый ученик цепочки переходит в конец и таким образом по кругу ребята добавляют положительные качества на листок каждого. Как вариант участники могут передвигаться в произвольном порядке.

Это упражнение способствует развитию доверительной дружеской обстановки, а также помогает подросткам обрести уверенность в себе по мере того, как они видят внимание и поддержку со стороны других.

Игра 7 «Незаконченное предложение»

Участникам по очереди предлагается закончить предложения, стимулирующие поиск позитива. Например,

- «Что мне больше всего нравится в моих друзьях, так это ...»
- «В нашей школе мне больше всего нравится, потому что ...»
- «Поддержка и помощь другим важны, потому что ...»

Игра 8 «Тайный друг»

Каждый участник вытаскивает по жребию имя одного из одноклассников. С этого времени он становится «тайным другом» этого одноклассника. Его задача – оказывать всяческую поддержку и помогать своему другу, но делать это надо ненавязчиво, чтобы тот не догадался (в противном случае ребята могут быть излишне назойливы). Можно оказывать тайные знаки внимания: написать добрые пожелания, сделать небольшой подарок-сюрприз своими руками. На проведение игры выделяется неделя, а затем проходит ее обсуждение. Ребята вспоминают ситуации, когда они почувствовали поддержку, получили помощь.

Практика проведения такой игры показывает, что ребята оказываются не готовыми к проявлению дружеских чувств, не видят ситуаций, где они могут помочь своему другу. После обсуждения можно повторить игру. Иногда целесообразно обсудить результаты игры с родителями.

Игра 9 «Слова, которые ранят» / «Слова, которые лечат»

1 этап. «Слова, которые ранят». Учитель просит участников назвать слова и выражения, критические обидные замечания, которые могут причинить человеку страдание, боль, но, к сожалению, которые дети слышат друг от друга. Учитель записывает эти слова на доску. Затем участники объединяются в группы по 3-4 человека, и каждая группа обсуждает одно выражение и объясняет всем, почему нельзя его употреблять, почему оно ранит человека, заставляет страдать, какие чувства вызывает у обиженного. По мере объяснения учитель стирает слова, которые ранят, с доски.

2 этап. «Слова, которые лечат». Учитель просит назвать слова и выражения, которые приносят облегчение, радость, вызывают хорошее настроение и уверенность в своих силах. Учитель записывает их на доске. Так же в малых группах участники проговаривают, а затем объясняют всем, почему то или иное слово относится к словам, «которые лечат».

Практика показывает, что, выполняя первое задание, несмотря на азарт, ребята называют немного слов и выражений. Не следует просить их пополнять список. Как только наступит пауза, надо переходить к обсуждению. Целесообразнее постараться назвать больше слов и выражений на втором этапе упражнения.

Данное упражнение полезно тем, что ребята сами объясняют, почему нельзя употреблять обидные, бранные слова и выражения и сами же объясняют пользу приятных, ободряющих слов.

1.4 Кооперативные игры.

Кооперативные игры или «игры на сотрудничество» предназначены для более тесного сплочения малой группы и развития личностных качеств, способствующих успешному взаимодействию с другими людьми. Эти игры демонстрируют необходимость для успешного сотрудничества, с одной стороны, таких качеств, как ответственность за свои действия и ответственность за комфортные условия для других участников, а, с другой стороны, умения довериться другим людям, веры в способности других и желания «делегировать» другим часть общего дела. Участие в таких играх позволяет почувствовать взаимную поддержку всего коллектива и испытать приятное «чувство локтя».

Кооперативные игры можно использовать для проведения классных часов или других воспитательных мероприятий, а также для организации досуговой деятельности, например, во время праздничных «огоньков». Для досуговой деятельности особенно подойдут игры с элементом соревнования – «Цепочки», «Музыкальные стулья», «Путаница», «Гусеничка», «Дракон», «Слон», «Переход через реку», «Баланс в группе», «Достать конфету».

Такие игры, как «Маятник», «Групповая картина», «Поводырь», «Передай другому», «Отвергнутый», «Сентиментальная карусель» больше подойдут для социально-психологических тренингов или специальных классных часов по проблемам межличностного взаимодействия и сотрудничества.

Найдут свое применение кооперативные игры и в практике преподавания учебного курса «Человек и общество», где программой в разделе «Человек среди людей» предусмотрены такие темы, как «Малая группа. Сотрудничество в малой группе.».

Игра 1 «Игра по пальцам»

Это упражнение рекомендуется для «настройки» на групповую деятельность и сотрудничество внутри малой группы. Назначенный учителем или выбранный группой лидер считает: «Раз, два, три!», и на последний счет все «выбрасывают» пальцы – показывают какое-то их количество. Сначала у всех наблюдается разноречие, но на следующих этапах игры члены группы стараются предугадать действия партнеров и показать такое же число. Каким-то образом сигнализировать о своих намерениях (шептать, кивать) запрещено. Разминка прекращается, когда достигнуто общее согласие, азарт спал.

Это упражнение играет и диагностирующую роль. Можно обсудить с участниками, каким образом в группе был достигнут консенсус. Часто группа начинает подстраиваться под действия выбранного ими лидера, тем самым сразу признают за ним право на руководство. Но может выявиться и «упрямец», который либо просто не желает подстраиваться под общее действие, либо стремится захватить инициативу и стать лидером.

Игра 2 «Цепочки»

Группы от 5 до 10 человек образуют цепочки: от самого высокого до самого низкого, от самого темного цвета волос к самому светлому, от самого большого размера обуви к самому маленькому, от самого старшего до самого младшего. Таким образом цепочки могут образовываться по любому признаку: длина волос, цвет глаз, дни рождения.

Можно построить игру с элементом соревнования: две группы образуют цепочки – кто быстрее и сплоченнее действует?

Можно игру усложнить: в цепочки ребята должны выстраиваться молча, изъясняясь только при помощи мимики, жестов, прикосновений.

Игра 3 «Передай другому»

По кругу ребята молча передают воображаемый предмет. Затем объясняют: что получил? Что передал другому?

Игра 4 «Маятник» («Свечка», «Былинка на ветру»)

Один из участников встает в центр круга, руки вытягивает вдоль тела, закрывает глаза. Остальные стоят вокруг плотным кольцом, подставив руки, чтобы быть готовыми поддержать стоящего в центре. Участник, стоящий в центре, должен постараться максимально расслабиться и начать падать назад, не отрывая ног. Остальные не дают ему упасть, поддерживают и бережно отстраняют на противоположную сторону. Если выполняющий упражнение сможет довериться группе, он будет медленно раскачиваться, как былинка на ветру.

Игра 5 «Путаница»

Участники стоят в круге, с закрытыми глазами вытягивают вперед руки. Каждый должен взяться за руки с кем-то из других участников. Когда открывают глаза, видят, что запутались. Задание: молча распутаться, общаясь с помощью мимики и прикосновений.

Игра 6 «Музыкальные стулья» («Лягушки на болоте»)

Количество стульев («кочек») на один меньше, чем игроков («лягушек»). Звучит музыка, все двигаются вокруг стульев. Выключается музыка, и вся группа должна удержаться на меньшем количестве стульев. Каждый раз, когда вновь включается музыка, убирается еще один стул. Вся группа отвечает за то, чтобы для каждого нашлось место, пусть даже на коленях, на плечах других участников.

Игра 7 «Групповая картина»

Участникам предлагается задание: на листе бумаги мысленно «нарисовать» общую картину. Чистый листок передают по кругу, и каждый ученик рассказывает, что и в каком месте листка он «нарисовал».

2-3 ученика выступают в роли «психологов». Они должны будут проанализировать работу группы по следующему алгоритму:

1) Все ли внимательно слушали друг друга, не пытался ли кто-нибудь «нарисовать» там, где уже до него «поместили» какую-то деталь картины?

2) Старались ли ребята сотрудничать: продолжать один и тот же сюжет, «дорисовывать» детали к рисункам товарищей, чувствовалось ли, что они продолжали замысел предыдущих «художников»?

3) Удалось ли так рассчитать «сюжет», чтобы хватило места для всех участников? Кто пытался «перегружать» картину своими деталями в ущерб возможностей остальных участвовать в картине?.

Игра 8 «Отвергнутый»

Все ученики стоят в круге. Один, добровольно исполняющий роль «отвергнутого», выходит за дверь. Оставшиеся обсуждают, какие черты характера, привычки или иные личные особенности покинувшего класс ученика могут помешать его сотрудничеству с другими. Затем входит «отвергнутый» и сам пробует определить два качества, за которые его могут «отвергнуть». Когда он правильно угадывает эти качества, класс принимает его в свой круг.

Примечание: Данная игра применяется при достаточно доверительной обстановке в классе, когда участники хорошо знают друг друга. Очевидно, что игра всякий раз должна закончиться тем, что «отвергнутого» принимают в группу, ведь он способен критично к себе отнестись, а недостатки есть у каждого человека. Если ученик затрудняется назвать свои качества, которые могут вызвать недовольство окружающих, группа старается подсказать ему: напоминает конкретные ситуации, когда на него обиделись.

Игра 9 «Поводырь»

Участники разбиваются на пары. Одному человеку в паре завязывают глаза, он – «невидящий», а его партнер – его «поводырь». Задача пар – обойти по периметру пространство помещения. В момент остановки «невидящие» должны суметь определить место, где они находятся. Поводыри должны помогать своим «невидящим» во время прогулки. После игры организуется обсуждение: «Как чувствовали себя «невидящие»?»

Практика использования этого упражнения с подростками показывает следующее:

Когда после упражнения учитель просит «невидящих» поднять руку тех, кто чувствовал себя в безопасности и ничего не боялся с закрытыми глазами, то очень мало оказывается поднятых рук. В ходе обсуждения выясняется, что «невидящие» испытывали страх и неуверенность, так как не чувствовали ответственности со стороны своих «поводырей». «Поводыри» всерьез не воспринимают задание опекать «невидящих», они отвлекаются, смеются, не представляя себе сложность ситуации для своих подопечных. Отсутствие ответственности со стороны одних вызывает недоверие со стороны других, и сотрудничество не получается. Только некоторые «поводыри» (как правило, из пары двух подруг), полуобняв своих «невидящих», комментируя каждый момент прогулки, смогли с первого раза обеспечить своим подопечным чувство безопасности и доверия. После обсуждения упражнение целесообразно повторить, не меняя пары и роли в парах. Таким образом дети приобретут опыт гуманного поведения и сотрудничества.

Игра 10 «Гусеничка»

Участники строятся цепочкой, положив руки на плечи впереди стоящего. Между животом одного играющего и спиной другого зажат воздушный шарик, который запрещается поправлять и придерживать руками. Цепочка («гусеничка») получает задание: пройти по маршруту, преодолевая препятствия (перевернутые стулья, натянутые веревки и прочее). Практически сразу участникам становится ясно, что успех общего движения напрямую зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных.

Можно двум группам образовать «гусенички» и посоревноваться на слаженность кооперативных действий.

Игра 11 «Дракон»

В малых группах дети становятся «паровозиками», держа друг друга за талию. Таким образом они образуют тело дракона. Последний участник в цепочке прикрепляет к поясу яркий шарф – «драконий хвост». Одна группа должна поймать «хвост» другой группы, не потеряв своего хвоста.

Вариант: Все участники встают в одну цепочку, держа друг друга за талию. Первый человек – это «голова дракона», последний – «хвост». «Голова» старается поймать «хвост», а «тело» препятствует этому, не разрывая цепочку. Но в этом случае «дракон» должен состоять не более чем из семи-восьми человек.

Игра 12 «Слон» (глаза и тело)

Группе учеников предлагается стать «слоном», которому необходимо пройти лабиринт с препятствиями. Один из участников – «глаза» – не имеет физического контакта с «телом», но он все видит и может издавать звуки, предупреждая «тело» о препятствиях. Все остальные – «тело» – находятся в физическом контакте и могут разговаривать друг с другом, но глаза у них закрыты.

Игра 13 «Баланс в группе»

Две группы участников встают в две цепочки и берутся за руки. Задание: по команде ведущего приседать и вставать, не отпуская рук. Баланс достигается скоординированностью действий и поддержкой друг друга. Можно продолжить игру следующим образом: попросить в группах рассчитать по числам, четные номера вприсядку шагают вперед, а нечетные – назад, сохраняя баланс в группе.

Игра 14 «Переход через реку»

Образуются две соревнующиеся команды. Команда держится за плечи друг друга, в то время как нога каждого участника связана попарно с ногой соседа. Команда должна пройти с одного конца помещения до другого – через нарисованную «реку». Здесь для команды приготовлены препятствия в виде перевернутых стульев. Побеждает команда, которая за более короткое время без потерь переберется через все препятствия.

Игра стимулирует участников кооперироваться для выполнения задания, принимать совместно решения, слушать друг друга, доверять и помогать друг другу.

Игра 15 «Банановая игра»

Участники становятся в круг плечо к плечу, держа руки за спиной. Один желающий вызывается в середину круга. Ведущий стоит за пределами круга и тайно кладет банан (или любой другой предмет) в чьи-нибудь руки. Потом банан передается за спинами участников по кругу. Задача того, кто в центре круга – по лицам участников догадаться у кого банан. Когда он угадывает, в центр вызывается следующий доброволец (или тот, кто был замечен в момент передачи банана). Игра начинается снова.

Участники учатся действовать слаженно, все чувствуют себя включенными в общее занятие, возникает чувство заинтересованности в общем успехе.

Игра 16 «Достать конфету»

Игроки делятся в команды по три человека. Натягивается веревка выше, чем рост самого высокого игрока. На веревку привязываются большие конфеты. Команды могут съесть конфету, если достанут ее, не прикасаясь руками. Единственный путь получить конфету – это поднять двоим участникам своего третьего члена команды так, чтобы он смог достать конфету.

Игра 16 «Сиамские близнецы»

Два участника становятся друг к другу боком, ухватившись за пояс друг друга, ноги со стороны касания нужно связать шарфом. Таким образом получилась пара «сиамских близнецов»: они могут действовать только сообща. Игрокам предлагается выполнять какие-либо действия (завязать кому-нибудь платок, достать ручку из портфеля и т.д.), один действует левой рукой, другой – правой. Задания для игроков придумывают другие участники.

Заранее в отсутствие игроков (их попросили выйти из помещения) учитель сообщил задание классу для наблюдения: как строится сотрудничество в паре – на основе лидерства или партнерства? Получилось ли сотрудничество?

Лучше, если одновременно действуют две пары «сиамских близнецов». Между ними возникает дух соревнования, они стараются команды выполнять быстрее и более сноровисто.

В этой игре важен этап обсуждения проблем сотрудничества. Иногда оно и не получается у какой-то пары. Один участник берет на себя роль ведущего в паре, начинает командовать, покрикивать, а иногда и вовсе, чтобы сделать что-то быстрее, отталкивает партнера и делает все двумя руками сам. Ведь игроки не знали смысла задания, они решили, что это игра-соревнование между двумя парами. Сотрудничество не получилось, так как один решил «взять только на себя» ответственность за общее дело, не доверял другому.

Примеры удачного сотрудничества в этой игре могут быть и на основе партнерских отношений (трудно выделить ведущего и ведомого), и на основе разумного лидерства.

Игра 17 «Сентиментальная карусель»

Половина участников располагается в круге, сидя на стульях близко друг к другу. Вторая половина (наблюдатели) – за кругом. Задача играющих – закрыв глаза, передавать по кругу тарелку с водой. Задача наблюдателей – описать психическое состояние играющих по внешним признакам (выражению лица, жестам). Когда игра начинается, участники сидят с закрытыми глазами, положив руки ладонями вверх на колени. Играющие не знают, кому учитель поставит тарелку с водой. Не знают, с какой стороны придется принять тарелку.

Практика проведения игры показывает, что все играющие очень сосредоточены, напряжены, стараются быть осторожны, передают тарелку медленно, бережно, поддерживая руки соседа даже после передачи ему тарелки. Когда наблюдатели обмениваются мнениями после игры, они отмечают эти чувства у играющих. Сами играющие говорят, что боялись пролить воду на соседей или разбить тарелку. Поэтому в начале игры учитель должен сказать, что ничего страшного не случится, если прольется вода или разобьется тарелка (вода чистая, высохнет; тарелка не новая). Но и после этих слов участники чувствуют повышенное чувство ответственности, стараются быть максимально осторожными, предупредительными друг к другу. Таким образом сотрудничество в этой игре дает участникам опыт слаженности действий и взаимоподдержки.

Игра 18 «Стоим по очереди»

Правило игры такое: в помещении может быть только четыре стоящих игрока, но каждый игрок в отдельности может стоять не более 10 секунд. Игроки все делают молча, нельзя договариваться друг с другом. Игра развивает ощущение коллектива, невербального взаимодействия и взаимопонимания. Все пристально следят за происходящим, и каждый готов либо встать вместо севшего, либо дать себе «отбой», если тебя опередил другой участник, вставший раньше. Каждому приходится считать про себя до десяти и принимать личное решение о своем участии в игре: встать или уступить другому.

1. 5 Упражнения для развития и коррекции этических представлений детей

Многие дети групп риска отличаются несформированностью элементарных этических знаний и нравственных качеств в силу того, что не было нормального семейного воспитания, а микросреда представляла только отрицательные примеры. Нравственно-духовная незрелость проявляется в цинизме, грубости, обесценивании чувств любви и добра. Оказать помощь таким детям в процессе их нравственного самосовершенствования ненавязчиво, не назидательно помогут представленные в данной рубрике игровые упражнения и творческие задания.

Игра 1 «Отгадай качество»

Учитель раздает детям качества, написанные на листочках (доброта, ответственность, честность, трудолюбие, верность, чувство собственного достоинства, аккуратность, вежливость и т.п.). Участники не показывают свой листочек другим. Надо, не называя свое качество, рассказать о том, что изменится в жизни людей, если каждый будет иметь это качество. По рассказам друг друга дети угадывают, о каких качествах идет речь.

Игра 2 «Узнай качество»

Участники должны продемонстрировать какое-то качество характера невербально - с помощью жестов, мимики, походки, или пантомимой-инсценировкой. Остальные отгадывают «зашифрованное качество». Можно играть индивидуально, парами или группами.

Игра 3 "Превращения"

Положительным качествам характера надо дать отрицательное наполнение, чтобы они стали достойны осуждения, а не похвалы. А отрицательные качества превратить не в столь обидные, наполнив их положительным смыслом. (Настойчивость - упрямство, прямота – наглость, бережливость - скупость, высокомерие - чувство собственного достоинства).

Можно играть командами: «пессимисты» предлагают отрицательный вариант черты характера, а «оптимисты» - положительный.

Данная игра помогает осознать сложность, неоднозначность характера человека и то, как много зависит от чувства меры.

Игра 4 "Круг общения"

В игре происходит осмысление и развитие нравственных представлений. Участники отвечают на вопросы по кругу, добавляя по одному примеру, например:

- 1) "Что может быть добрым?" (взгляд, сердце, человек, улыбка и т.п.)
- 2) «Назовите глаголы, связанные со словом "доброта" (подарить, помочь, приласкать, обрадовать, приободрить и т.п.).
- 3) «Назовите профессии, в которых нужна доброта».

Подобным образом можно актуализировать представления и о других нравственных качествах.

Например, уважение.

- 1) Что может быть достойно уважения? (мнение, труд, поступок, старость и т.д.)
- 2) Кто достоин уважения?
- 3) Закончить предложение: "Я уважаю себя за то, что ..." или "Я хочу, чтобы меня уважали за"
- 4) Что надо сделать, чтобы меня уважали? (на доске можно написать глаголы, которые помогут ученикам сформулировать ответ: научиться..., стать ..., достичь..., развить ..., изменить ...).

Игра 5 «Что общего»

Учитель раздает группам списки качеств. Участники должны определить, по каким признакам объединены эти качества, что между ними общего.

- 1) Честность, отзывчивость, аккуратность, трудолюбие;
- 2) Скромность, самокритичность, гордость, самовлюбленность;
- 3) Лень, добросовестность, небрежность, инициативность, терпение;
- 4) Подозрительность, лживость, доброжелательность, обидчивость.

Данные группы качеств можно охарактеризовать так: 1) положительные черты, которые мы ценим в людях; 2) черты характера, выражающие отношение человека к самому себе; 3) черты характера, выражающие отношение к делу; 4) черты характера, выражающие отношение

к другим людям. Но участники могут предложить и свои варианты общего в этих списках. По аналогии дети сами могут предлагать списки для поиска критерия их объединения.

Игра 6 "Волшебная больница"

Дети выбирают по одному отрицательному качеству характера и придумывают рецепт и рекомендации, как помочь избавиться от этого качества. Например, Рецепт от грубости: "Ежедневно говорить не менее 20 вежливых и приветливых слов. В течение дня трижды повторить формулу самовнушения: "Я вежлив. Я приятен людям. Я владею собой". При встрече с людьми приветливо улыбаться. Если хочется вспылить и резко ответить - надо промолчать, досчитать до 10, расслабиться и подобрать более доброжелательные слова и тон ответа". Таким образом можно сделать "подшивку" рецептов от лени, необязательности, вранья, злости, ворчливости и т.п.

Игра 7 «Самооценка»

Каждый участник рисует таблицу из трех колонок, озаглавив их "иногда", "никогда", "всегда". Педагог называет разные качества. Каждый обдумывает, обладает ли этим качеством и в какой степени, и записывает это качество в соответствующую колонку. Через некоторое время можно предложить заполнить такую же таблицу, чтобы проследить, изменилась ли самооценка ребенка.

Игра 8 "Тайна уважения"

Можно выписать эпиграф на доске: "От недостатка уважения к себе происходит столько же пороков, сколько от излишнего к себе уважения" (Мишель Монтень)

Задание участникам: на одной половине листа написать пороки, которые происходят от чрезмерного уважения к себе, а на другой - пороки, которые происходят от недостатка уважения к себе.

Игра 9 «О чем идет речь?»

Педагог предлагает текст, где пропущено одно и то же слово. Дети по смыслу пробуют отгадать, о чем идет речь.

Например:

«_____ не стоит ничего, но дает так много. Она обогащает тех, кому мы ее дарим, не делая нас беднее.

_____ приносит радость в дом, рождает дружбу между людьми.

Некоторые люди слишком устали, чтобы подарить вам _____. Подарите им свою _____.»

В этом тексте пропущено слово «улыбка». Но даже если дети предлагают слова «доброта», «любовь», то они тоже правы. Можно предложить детям самим написать такие тексты, раскрывающие какие-то нравственные качества или этические ценности.

Игра 10 «Живая линия»

Это упражнение – дискуссионное, предназначено для обсуждения неоднозначных этических проблем. Участникам предлагается выстроиться вдоль воображаемой линии в зависимости от точки зрения, которой они придерживаются.

Например, можно предложить две позиции:

1. «Какова группа, такой и я»
2. «Какой я, такая и группа»

На одном «полюсе» (в одном углу помещения) - сторонники одной позиции, в противоположном углу – сторонники другой позиции. В центре и по всей линии располагаются колеблющиеся, не имеющие четкого твердого мнения по данной проблеме (или не совсем понимающие суть проблемы). Колеблющихся учитель предлагает занять место на линии, которое максимально точно показывало бы близость к одному или другому полюсу. Те, кто не понял до конца суть проблемы, могут стоять в центре.

Поскольку вполне определенную позицию имеют лишь стоящие на полюсах, то право голоса имеют только они. Группы, представляющие эти разные позиции, начинают объяснять свою точку зрения. Стоящие вдоль линии в зависимости от убедительности тех или иных доводов могут выражать свое мнение перемещением в сторону одного из полюсов. Перемещаться в ходе игры могут все участники, в том числе и сторонники каждого из полюсов. Происходит индивидуальное осознание проблемы и своим передвижением ученик может

продемонстрировать, что его представление изменилось. Это не соревнование двух команд, а личностное осмысление проблемы.

1.6. Модели игровых технологий для классных часов

В этой рубрике предлагаются игры, которые могут стать моделью целостного классного часа. Некоторые из них основаны на использовании проектной технологии – «Клумба», «Строим дом», «Дерево жизни», «Проект моего «Я», «Необитаемый остров». Проект – это индивидуальная или групповая деятельность, основанная на самостоятельности и активности участников на всех этапах работы: сами планируют и придумывают выполнение задачи, оформляют результаты, представляют продукты своей творческой работы.

Игра 1 «Мешочек сокровищ»

Ученики приносят на классный час мешочки, в которых лежат несколько предметов, что-то проясняющих в характере владельца, отражающих его индивидуальные особенности, увлечения.

1 вариант: в разговоре по кругу каждый представляет себя с помощью своих предметов. Далее учитель предлагает создать группы по сходным предметам. Могут получиться любители спорта, музыки, домашнего чтения на диване, туризма и т.д. Каждая группа в творческой форме может представить себя.

2 вариант: Все мешочки складываем в центре круга и по очереди открываем их. Задача для всех: кому может принадлежать мешочек сокровищ, и почему мы так думаем?

Примечание: Практика использования данной игры в коллективе «трудных подростков» выявила скудность их интересов, и как следствие, - однородность содержания «мешочков сокровищ». Так, почти у всех присутствовали предметы, связанные с просмотром телевизора – изображение телевизора, телевизионная программа. Поэтому можно заранее попросить конкретизировать такое любимое занятие, как просмотр телепрограмм: какие жанры кинофильмов предпочитаете, какие есть любимые телепередачи, артисты и т.п.

Игра 2 «Клумба»

С помощью цветной бумаги, клея, скотча, ножниц каждый ученик (и учитель тоже) изображает себя в виде какого-либо цветка. Далее по цепочке каждый представляет свой «цветок» и объясняет, почему он представляет себя именно этим цветком.

Учитель предлагает каждому поместить себя на большой красивой клумбе (потому что мы - коллектив). В качестве клумбы можно взять лист бумаги. По тому, какой цвет цветка выбирает ученик, где каждый помещает себя на клумбе можно судить, по мнению психологов, как и на каком месте в классе ощущает себя ученик.

Наша клумба нуждается в надежной защите. Учитель предлагает каждому сделать к клумбе маленький «заборчик» из бумаги (полоски бумаги, которые прикрепляются вокруг клумбы). Чтобы нам было тепло и уютно на нашей клумбе, следует соблюдать каждому определенные правила: участникам предлагается записать свое правило на «заборчике». Комментируя правила, ребята помещают «заборчик» вокруг клумбы.

Игра 3 «Надпись на футболке»

Все знают, что сейчас каждый может выбрать себе футболку на свой вкус и цвет. Некоторые люди, например, с помощью информации, помещенной на футболке, пытаются рассказать окружающим о своем жизненном кредо, своих принципах или увлечениях. Если человек снимет футболку – разве вместе с ней исчезнет и надпись? Конечно, нет. Во что бы ни был он одет, человек «транслирует» эту надпись всем своим видом, стилем общения, отношением к окружающим.

1) Задание для 3-4 малых групп: Внимательно присмотритесь к членам группы, ближайшей по часовой стрелке. «Прочитайте» и обсудите надпись на груди каждого из них, помня, прежде всего, о его лучших качествах, сделайте «копию» на отдельной полосе бумаги. При этом не нужно подписывать, кому принадлежит данная табличка.

2) Таблички с «надписями на футболке» передаются в группу «хозяев» надписей. Теперь группы должны решить, кому из ее членов предназначена каждая надпись. Участники по очереди «представляются», читая свои надписи и объясняя, почему выбрал данную табличку для себя.

3) Участники получают задание нарушить группы и разбиться на новые, в которых «надписи на футболках» их членов были бы близкими по смыслу. Количество и численный состав новых групп не ограничиваются.

- 4) Далее каждая вновь образованная группа в творческой форме создает свою визитную карточку, используя свои надписи.
- 5) Коллективный анализ игры. Содержанием разговора становятся чувства и эмоции участников, то новое, что они узнали о себе и друг о друге в процессе игры.

Игра 4 «Строим дом»

Занятие начинается с индивидуального задания: каждый на листе бумаги рисует дом, в котором он хотел бы жить. В «фундамент дома» обязательно закладываются «кирпичики», на которых написаны основные жизненные принципы жильцов дома. Когда каждый нарисует свой дом, ученики объединяются в малые группы. Членам одной группы предлагается «построить» один дом на всех, вырезав необходимые части из разных рисунков и наклеив их на один лист. И, наконец, группам предлагается «построить» один дом на всех по тем же принципам. Когда задание выполнено, представляется итоговый проект, затем все участники обсуждают, довольны ли они этим проектом, были ли учтены их идеи, если нет, почему.

Необходимые материалы: листы бумаги, заготовка схематичного изображения дома, цветные маркеры, ножницы (на каждую группу), клей (на каждую группу).

Игра 5 "Дерево жизни"

Предлагаем каждому участнику нарисовать дерево своей жизни по следующей схеме:

- Корень - цель и смысл вашей жизни;
- Ствол - ваше представление о себе сегодня;
- Ветви - направления самосовершенствования, саморазвития, что вы хотите изменить в себе;
- Плоды - качества, которые вы хотели бы иметь; желания, которые вы хотите реализовать.

Лучше, если деревья рисуют на больших листах бумаги (это может быть обратная сторона обоев). Тогда по результатам работы «деревья» развешиваются на стенах и каждый участник «знакомит» со своим деревом. Получается «волшебная роща». Можно обсудить с ребятами вопрос: «Какая получилась наша роща?» (веселая, унылая, добрая, разнообразная или однообразная). Каждый участник подбирает свое определение и обосновывает его.

По желанию педагога можно продолжить работу с «волшебной рощей». Чтобы роща развивалась в благоприятных условиях, можно установить определенные правила на территории этой рощи. Ведь существуют дорожные знаки: разрешающие, запрещающие, предупреждающие. Какие аналогичные знаки можно предложить для того, чтобы соблюдались гуманные правила добрососедства и взаимоуважения, способствующие процветанию каждого дерева в нашей роще? Задания участникам: нарисовать или объяснить словами возможные варианты таких знаков: разрешающих, запрещающих, предупреждающих. Можно сочинить плакаты или правила поведения «в роще».

Таким образом на классном часу можно от индивидуального этапа работы перейти к коллективному.

Игра 6 "Проект моего "Я"

Каждому участнику выдаем проектную матрицу: слева внизу листа изображено окошко, где ученик "помещает" "Я"- сегодня" (описывает или рисует свое представление о себе). Справа наверху - окошко для описания себя в будущем "Я"- идеал". Первое и второе окошко соединяются лестницей, каждая ступенька которой - шаг на пути к идеалу. На "ступеньках" ученик с помощью педагога записывает программу действий по самосовершенствованию - приближению к идеалу.

Игра 7 «Необитаемый остров»

Представляем себе, что попали на необитаемый остров. У участников ничего нет, кроме одежды и содержимого карманов. Ребята делятся на три – четыре группы, и им предстоит выполнить несколько заданий:

1. Группам предлагается «отправиться на разведку» по острову, затем изобразить объекты острова на бумаге.
2. Придумать названия острова и объектов, используя молодежный сленг (или ученический).
3. Придумать универсальное меню дня из продуктов, которые можно найти на острове.
4. Распределить роли, которые будет выполнять каждый из группы на острове.

5. Придумать 7 важных правил, которые необходимо соблюдать на острове.
6. Изобразить свою группу, которую, наконец, увозит с острова корабль.

Игра 8 «Лидер и другие»

Участники делятся на две группы. Одна группа выполняет какое-либо творческое задание, например, составляет рассказ, где все слова начинаются на одну букву. Когда они зачитают свой рассказ, им предлагается рассказ инсценировать.

Вторая группа выступает в роли «психологов». Их цель: наблюдая за работой первой группы, определить, какую роль выполнял каждый ученик в ходе совместной деятельности.

«Психологи» получают заранее инструктаж и список ролей:

1. лидер - руководитель, имеющий влияние на других при выполнении совместных действий;
2. генератор идей – «мыслитель», предлагающий больше новых идей;
3. технический организатор – устанавливает дисциплину, призывает к порядку;
4. «критик» - высказывает сомнение, не соглашается с решениями, но не предлагает новых конструктивных идей;
5. регистратор – записывает результаты работы, фиксирует все идеи;
6. активные исполнители;
7. пассивные исполнители.

По ходу игры роли могут меняться, особенно со сменой видов деятельности (вначале сочиняли рассказ, затем его инсценировали).

Заканчивается игра обсуждением тех ролей, которые выявили «психологи», наблюдая за совместной групповой деятельностью. Право учеников из первой группы – согласиться или оспаривать выводы «психологов».

Раздел 2. Игровые технологии в учебном процессе

2.1. Игры, тренирующие умения устной коммуникации

Владение устной коммуникацией чрезвычайно значимо как для познавательной деятельности ребенка, осознанного усвоения им учебного материала, так и для успешной социальной адаптации. Неумение ясно выразить свои мысли, четко передать информацию может стать серьезной преградой в межличностном общении.

Предлагаемые ниже игровые упражнения, тренирующие умения устной коммуникации, прежде всего нацелены на развитие монологической речи учащихся. Монологическая речь включает в себя разные компоненты: лексика, логика, понимание, структурирование высказывания. Дети, испытывающие трудности в обучении, часто демонстрируют несформированность умения связной монологической речи: отсутствие последовательности и логичности изложения, бедность лексического запаса, ошибочность и примитивность грамматических конструкций, засоренность речи междометиями и «словами-паразитами».

Развитие монологической речи тесно связано с развитием психических процессов личности, особенно с развитием мышления. Высшая форма мышления – словесно-логическая – формируется только при участии речи. Развивая речь, мы будем способствовать развитию мышления.

Игра 1 «Групповой рассказ»

Участники сочиняют общий рассказ, называя по одному слову друг за другом или по одной фразе друг за другом.

Вариант.

Участники делятся на малые группы. Задание каждой группе – написать начало рассказа, в котором описывалось бы место действия, главные герои и сюжетная линия. Группам дается на это 5-7 минут. По истечении этого времени начало рассказа передается другой группе, которая должна написать его продолжение. Через 10 минут рассказ передается последней группе, которая через 10 минут должна его закончить. Таким образом используется принцип «водоворота». Затем получившиеся рассказы зачитываются всем участникам.

Игра 2 «Прерванный рассказ»

Две соревнующиеся команды рассказывают сюжетную историю на материале изученной темы или по мотивам прочитанной книги (просмотренного кинофильма). Первая команда начинает рассказ и неожиданно прерывает его на самом интересном месте словами: «И вдруг...», «И в эту самую минуту» или «А в это время...». Задача соперников – продолжить рассказ, а затем поступить так же – неожиданно прервать его и передать слово другой команде.

Игра 3 «Рассказ наоборот»

Учитель (или команда соперников, если это соревнование двух команд) называет несколько последних фраз рассказа. Играющие «раскручивают» рассказ по одной фразе в обратном порядке. Играть можно до завершения сюжета или соревноваться в том, чья команда дольше продержится.

Игра 4 «Испорченный телефон»

Одна группа ребят выходит из класса, а другая придумывает текст из 4-5 предложений (или текст предлагает сам учитель). Ученики из первой группы по очереди заходят в класс. Первому зачитывают текст, он пересказывает содержание второму вошедшему, тот – третьему и т.д. В конце то сообщение, которое «дойдет» до последнего участника, сравнивают с первоначальным текстом.

Участники второй группы – «наблюдатели» – анализируют, насколько сложно или просто общаться самым распространенным способом – вербально, то есть с помощью устной речи.

Игра 5 «Эмоциональные истории»

Предлагаем детям вместе придумать историю. Ведущий начинает: «Жил был мальчик вашего возраста. Однажды он почувствовал себя очень сердитым (счастливым, радостным, грустным, испуганным и т.п.) из-за того, что с ним произошло. Как вы думаете, что с ним произошло?»

Игра 6 «Разведка»

Участники делятся на пары. Каждый получает от учителя записку с заданием выяснить что-либо о партнере. Например, каким видом спорта интересуется, каких животных любит, что ел утром на завтрак, умеет ли кататься на коньках и т.п. В ходе свободного диалога надо не допустить, чтобы партнер узнал задание, получить ответ на интересующий вопрос, и, кроме того, попытаться выяснить, что должен узнать партнер.

Диалог длится 5 минут. Затем каждой стороне задаются вопросы: «Что, по вашему мнению, стремился выяснить ваш партнер? Что вам удалось выяснить в соответствии с заданием?»

Игра 7 «Самая суть»

Достаточно большой текст, материал параграфа или сюжетную историю надо пересказать как можно короче, но так, чтобы не потерялся смысл. Можно предложить это задание как групповое с элементом соревнования: кто уложится в меньшее количество предложений.

Игра 8 «Заблудившийся рассказчик»

Один ученик начинает рассказ. Следуя за случайными ассоциациями, он уводит рассказ в сторону от названной темы. По ходу рассказа «перескакивает» с темы на тему, чтобы запутать повествование. Рассказ могут продолжить другие ученики. Учитель кому-то вдруг предлагает «распутать» рассказ от конца к началу. Ребята должны вспомнить, какие ассоциации переключили внимание рассказчиков.

Примечание: Первый раз в роли «заблудившегося рассказчика» целесообразно выступить самому учителю, так как это довольно сложно – «запутать» рассказ, перескакивая с темы на тему. Данная игра развивает внимание, память, навыки коммуникации.

2.2. Игровые упражнения, развивающие интеллектуальные умения учащихся

К детям групп риска часто относят слабоуспевающих детей. Или можно выразиться иначе: дети групп риска часто бывают и неуспевающими в школе. Причины трудностей в обучении у детей могут быть разнообразные: неразвитость интеллектуальной сферы, несформированность приемов учебной деятельности, отсутствие заинтересованности в обучении, неуверенность в своих силах, отсутствие элементарных социальных условий для обучения.

Можно попробовать выделить некоторые направления работы со слабоуспевающими учениками:

- Формирование положительной устойчивой мотивации (мотивация достижения, ситуации успеха, педагогическая поддержка, стимулирование уверенности);
- Развитие интереса к изучаемому материалу (на основе связи с жизнью, эмоционального воздействия, занимательности предлагаемых заданий);
- Тренировка произвольного внимания, собранности учащихся;
- Специально организованная деятельность по развитию мыслительных операций и качеств мышления учащихся;
- Разнообразие форм познавательной деятельности, учет индивидуальных особенностей учащихся («визуалы», «аудиалы», «кинестетики»);
- Формирование и отработка приемов учебной деятельности;
- Поэтапное закрепление учебного материала (небольшой объем материала закрепляется с помощью разных заданий, разных видов деятельности, на разных уровнях познавательной самостоятельности – от узнавания, воспроизведения к преобразованию и творческой деятельности).

Зачастую шаблонность и формальность учебного процесса, ориентированного на точное воспроизведение учебного материала, приводят к тому, что неуспевающий ученик, у которого слабо развиты механизмы саморегуляции и самоконтроля, просто «отключается» на уроке, он тихо занимается своим делом или начинает искать развлечения, нарушая дисциплину. Сделать учебные занятия более интересными и увлекательными поможет разнообразие приемов закрепления учебного материала. Большинство предлагаемых в данной рубрике игровых упражнений могут быть использованы применительно к разным учебным предметам на этапе закрепления, когда особенно важно, чтобы новый материал был включен в разные виды деятельности учащихся.

Эти же игровые упражнения целесообразно использовать в специальной коррекционно-развивающей работе, которую воспитатели могут осуществлять после уроков, особенно в учреждениях закрытого типа или с режимом круглосуточного пребывания ребенка. Игры нацелены на развитие таких качеств мышления, как беглость, гибкость, дивергентность, самостоятельность, оригинальность, а также на развитие памяти и воображения.

В дополнение к предлагаемым игровым приемам педагоги могут вспомнить и некоторые распространенные детские игры. Например, «Я знаю пять имен девочек», только можно менять содержание упражнения: я знаю пять законов физики, я знаю пять исторических битв, я знаю пять профессий на букву «т». Можно использовать игру, в которой участники пишут на любую выбранную букву: страну, город, реку, писателя, музыкальный инструмент, животное, растение и т.п.

Игра 1 «Алфавит»

В зависимости от учебной дисциплины игра может называться «Исторический алфавит», «Физический алфавит» и т.п. Задание: выбирается любая буква алфавита и учащиеся должны придумать слова, начинающиеся на эту букву. Таким образом закрепляются изученные понятия и имена, расширяется словарный запас и развивается беглость мышления.

Например, на уроке истории древнего мира на букву «А» - аристократ, амфора, агора, акрополь, армия, Атика, Афины, Аристофан, Ахилл.

Игра 2 «Шагаем и отвечаем»

Два ученика шагают по проходам между рядами парт и на каждый шаг называют по очереди слово, связанное с изучаемым материалом. Это может быть понятие, имя, географический объект и т.д. Когда идущий ученик затрудняется назвать слово, его место может занять ученик, у чьей парты остановился играющий.

Игра 3 «Горячий стульчик»

Один ученик садится на стул спиной к классной доске, лицом к классу. Учитель за его спиной на доске пишет понятие или имя по изучаемой теме. Класс должен объяснить этому ученику на «горячем стульчике», что написано на доске. Ученик на основе их объяснения догадывается, что написал учитель.

Игра 5 «Составим предложения»

Даются начальные буквы «в– с– д– п-». Нужно придумать различные предложения, чтобы слова начинались на предложенные буквы. Например, «Встречу с директором перенесли». Это упражнение можно использовать в любом предмете. В таком случае учащиеся придумывают предложения, связанные с изучаемым предметом. Например, по истории предлагаются буквы «П – с – ф» . Варианты ответа могут быть: «Петр строил флот» или «Петр создал флот». Но даже если кто-то предложит вариант «Петр съел финик», такая работа ребенка заслуживает одобрения, хотя не повлияет на оценку по истории.

Игра 6 «Путь прокладывает логика»

Учащимся предлагается 3-5 понятий. Задание: составить с ними предложения, а еще лучше – маленький связный текст.

Обычно на уроках учитель понятийную работу ограничивает заданиями на проверку того, как ученики знают определения понятий. Но конечная цель понятийной работы – научить детей использовать понятия в речи, оперировать ими.

Для данного упражнения ученики могут сами предлагать друг для друга группы понятий. Это может быть домашним заданием: подобрать три новых понятия и использовать их в предложениях.

Игра 7 «Цепочки слов»

Участники делятся на группы, состоящие из трех человек. Учитель предлагает тему, например, «школа», «каникулы», «спорт» и др. На листочке бумаги первый ученик пишет слово, относящееся к заданной теме, и передает свой лист другому ученику, который пишет слово, начинающееся с последней буквы первого слова, и передает лист третьему ученику. Например, урок, класс, сверстник, кабинет, тетрадь и т.д. Количество слов может варьироваться. Можно начать с двух или трех слов. Тогда каждый следующий участник пишет 2-3 новых слова.

Игра 8 «Категории»

У ведущего в руках мячик. Он называет слово и бросает кому-либо мячик. Участник, поймавший мяч, должен назвать слово, относящееся к этой же категории. Такими категориями могут быть, например, «транспорт», «мебель», «страны», «животные», «деревья». Если кто-то не знает больше слов из данного смыслового ряда, он может назвать любое другое слово, сменив категорию, но не раньше, чем через три хода.

Игра 9 «Найди по признакам»

Называем детям прилагательное, обозначающее признак предмета или явления. Задание: подобрать как можно больше предметов, к которым может относиться данный признак. Например, прилагательное «твердый» может стать определением к разным предметам и явлениям: «твердый характер», «твердый материал», «твердые знания».

Можно усложнить задание. Дети должны перечислить предметы, подходящие сразу к двум заданным определениям. Например, к определениям «твердый» и «черный», могут быть предложены предметы: твердая и черная земля, твердая и черная бумага, твердый и черный карандаш и т.д.

Дети сами могут предлагать прилагательные в качестве признаков искомых предметов. Можно выполнять задания группами, организуя соревнование между ними: кто больше найдет предметов по данным признакам.

Игра 10 «Определи качества»

Выбирается какой-либо предмет или явление, например: тетрадь, жизнь, здоровье, характер и т.п. Дети придумывают определения к этим словам. Например, жизнь: долгая, счастливая, интересная, сложная. Можно играть по кругу, используя принцип «снежного кома»: каждый повторяет все определения, сказанные до него, а потом дает свое определение. Можно организовать соревнование между группами: кто больше определений предложит.

Игра 11 «Зашифруй в рисунке»

Участникам предлагается «зашифровать» в рисунке или символе одно из изучаемых понятий, правил или законов. Затем ребята пробуют догадаться, какой материал был «зашифрован».

Игра 12 «Исключи лишнее»

Детям раздаются карточки с тремя разными словами. Между двумя словами дети должны найти какой-либо общий признак, а лишнее слово можно исключить. Варианты ответов могут быть разные. Например, слова: лошадь, книга, бумага. Бумагу для книг делают из древесины, поэтому лошадь – лишнее слово. Или: лошадь и дерево – живые организмы, поэтому лишнее слово – книга.

Если играют группами, то побеждает группа, которая найдет большее количество вариантов ответа.

Игра 13 «Диалог-эстафета»

Один ученик задает вопрос по теме и называет другого ученика, кому он его адресует. Тот отвечает, формулирует свой вопрос и называет имя отвечающего. И так ученики сами задают вопросы друг другу по изученной теме. Если кто-то не знает ответ, отвечает тот, кто придумал этот вопрос.

Игра 14 «Текст с ошибками»

Это довольно распространенный прием закрепления учебного материала. Дети могут и сами сочинять такие тексты или отдельные предложения с ошибками. Этот конкурс можно назвать «конкурс Мюнхгаузен».

Игра 15 «Текст с пропущенными словами» («Реставрация»)

По изученному материалу учитель составляет текст или отдельные предложения, где пропущены понятия, имена, даты или место действия. Учитель зачитывает текст и в месте пропуска делает паузу (можно притопнуть ногой), дети должны записать пропущенное слово. Можно текст предложить в письменном виде – этот вариант легче ученикам.

Слабоуспевающему ученику иногда целесообразно предложить текст с пропущенными буквами. Это задание более доступно, а, значит, способствует ситуации успеха на уроке. Усвоение материала будет происходить на уровне узнавания, и при этом будет развиваться грамотность ученика.

Игра 16 «Голова и хвост»

В одной колонке написаны начала предложений, в другой – их окончания, но они перепутаны. Надо составить правильные предложения.

Игра 17 «Разрезанное предложение»

Учитель может напечатать предложение и разрезать его на отдельные слова. Ученики получают в конвертах карточки со словами. Их задача: составить предложение и наклеить на бумагу или записать в тетрадь (на доску). Особенно полезно подобное задание по составлению текста правила, закона, нормативного акта.

Вариант: можно разрезать текст на отдельные предложения или фрагменты. Задача учеников: восстановить логику текста, собрав фрагменты.

Задания с карточками прежде всего ориентировано на «кинестетиков» - учеников, активизация психических процессов у которых связана с движениями в пространстве.

Игра 18 «Сигнальные карточки»

Учитель зачитывает утверждения по изучаемому материалу, среди них есть правильные и неправильные. Ученики поднимают зеленую карточку (или карточку с нарисованным плюсом), если согласны с утверждением, и красную карточку (или нарисованный минус) – если не согласны.

Игра 19 «Хомячок»

Все садятся в круг. Первый участник начинает рассказ словами: «У меня живет хомячок, у него вот такие лапки» и показывает движение. Следующий повторяет слова и движения предыдущего участника и продолжает рассказ: «У хомячка вот такие ушки» и показывает новое движение. Группа продолжает рассказ про хомячка, используя принцип снежного кома.

Упражнение способствует развитию воображения, сообразительности, гибкости и скорости мышления, тренировке памяти.

Игра 20 «Что изменилось?»

В игру можно играть командами. Две играющие группы, стоя напротив, изучают внешность друг друга. Затем одна команда отворачивается, а вторая производит по два изменения во внешности каждого участника (закатывают рукава, переодевают часы с одной руки на другую, меняются одеждой или очками, снимают украшения, меняют причёску и т.п.). Команда соперников пытается отгадать все перемены.

Игра развивает зрительную память, наблюдательность.

2.3. Игры для тренировки произвольного внимания, собранности.

Некоторые такие игры могут быть использованы в качестве организационного момента для мобилизации внимания в начале учебного занятия. Учителя знают, как нелегко настроить детей на совместную познавательную деятельность, сконцентрировать их внимание на уроке, отвлечь от личных переживаний и раздумий, а может быть, развлечений. Иногда сказывается утомление детей, общая усталость. Предлагаемые ниже игры-разминки помогут привлечь внимание класса, настроят учеников на четкость и собранность действий, а новизна и привлекательность игровых упражнений поможет преодолеть усталость.

Эффективны данные игры и в качестве коррекционно-развивающих упражнений для тренировки произвольного внимания, собранности, одновременности действий.

Игра 1 «Руки – ноги»

Учитель дает краткую инструкцию: «Когда я хлопну в ладоши один раз, то я дам команду вашим рукам – они должны поработать (подняться или опуститься), а когда я хлопну два раза – это приказ ногам (встать или сесть)». После этого учитель начинает руководить действиями детей хлопками, чередуя их последовательность и меняя темп.

Сложность игры обнаруживается по ее ходу, когда ученики, например, подняв руки после одного хлопка и услышав следующую команду в два хлопка, - садятся, при этом машинально опуская руки, хотя команды для рук не было (была команда поднять руки, но не было команды опустить руки). Какого бы возраста не были ученики, вначале обязательно кто-нибудь сделает ошибку. Тогда вместе с веселым настроением и азартом приходит понимание необходимости полной концентрации внимания и собранности.

Игра 2 «Пишущая машинка»

Учитель «распределяет» буквы по алфавиту между учениками. Каждый ученик получает «свою» букву, а если детей меньше тридцати трех, некоторые ученики могут получить по две буквы. Затем учитель называет слово. Дети должны в быстром, четком ритме «отпечатать» это слово на машинке: владельцы подходящих букв друг за другом делают хлопок в ладоши. Можно предложить «отпечатать» новые понятия или другие слова, связанные с изучаемым материалом. В этом случае тренинг станет одновременно и формой закрепления учебного материала.

Сложнее будет «напечатать» фразу – здесь надо будет договариваться о том, как обозначить пробел между словами (например, совместным вставанием).

Игра 3 «Волна»

В этой игре участникам надо ритмично вставать друг за другом, чтобы получилась имитация «волны». Педагог задает траекторию вставания – это может быть каждый ряд (по вариантам). Тогда «побегают» сразу три волны: вначале от первых парт к последним, затем от последних к первым. Участники встают и садятся молча, внимательно наблюдая за партнерами, чтобы получилось слаженное действие в одном темпе. Можно задавать любую траекторию: по диагонали класса, по горизонталям рядов парт – вначале по первым рядам, затем по вторым и т.д. Игра тренирует согласованность действий, терпение, внимание, собранность.

Игра 4 «Считалочка»

Все вместе вслух считают от одного до пятидесяти. Но вводятся правила: нельзя произносить число 5, например, и любое число, кратное пяти. Вместо 5 или любого числа, кратного 5, нужно молча хлопнуть в ладоши. Затем правила меняются: нельзя, например, произносить 7 и число, кратное семи.

Это упражнение подходит для начала урока математики. Ученики активизируют свое внимание, мобилизуются, а также тренируются в счете.

Игра 5 «Садись, вставай!»

Участники рассчитываются по порядку. Таким образом у каждого участника – свое число. Учитель рассказывает историю, в тексте которой должно быть много цифр. Когда произносится очередное число, человек с этим номером встает.

Упражнение усиливает концентрацию внимания, собранность участников.

Игра 6 «Театр-экспромт»

Учитель готовит для рассказа небольшой текст с определенным количеством действующих лиц. Детям раздаются написанные на листочках роли участников истории. Затем учитель начинает неторопливо рассказывать историю, а персонаж, услышав свое имя, встает и садится. Особенно хорошо подходят рассказы, где персонажи упоминаются многократно. Ролями можно награждать не только живые персонажи, но и любые неживые предметы и феномены из любой области знания.

2. 4. Игровые приемы для деления детей на группы и пары

Педагоги знают много разных способов распределения учащихся по группам и по парам. Чаще всего стараются создать разнородные группы, куда входят участники разного пола, темперамента, стиля общения, уровня подготовки. Если просить объединиться в группы тех, кто сидит рядом, то, как правило, это будут группы с постоянным составом и не получится разнообразия партнеров по общению. В таком случае выбирают способ произвольного распределения на группы. Можно просто попросить рассчитаться на первый-второй-третий-четвертый, если надо четыре группы. Соответственно, первые номера образуют первую группу, вторые – вторую и т.д. Но можно предложить более интересные способы деления учащихся на группы, которые сами по себе способствуют развитию коммуникативных и мыслительных умений подростков.

Игра 1 «Найди свою группу»

Учащимся раздаются карточки с именами исторических личностей. Они должны объединиться в группы по историческим эпохам, когда проживали эти персонажи.

Например, Сократ – Солон – Перикл – Аристотель – Аристофан

Иван Калита – Дмитрий Донской – Евпатий Коловрат – Пересвет – Иван III

Петр I – Апраксин – А.Меншиков – Лефорт - Мазепа

Варианты:

Можно выбрать любые другие смысловые ряды: объединиться по направлениям культуры – раздаем имена художников, писателей, музыкантов, деятелей кино; объединиться по материкам – раздаем названия стран или географических объектов.

Игра 2 «Собери открытку»

Разрезаются столько открыток, сколько групп надо образовать. Количество кусочков одной открытки соответствует необходимому количеству членов в каждой группе. Участники должны собрать по деталям открытки

Игра 3 "Зоопарк"

Ведущий проходит по кругу, шепотом называя каждому участнику одно из 4-х животных: петух, тигр, собака, белка. Задание участникам: найти свое сообщество, т.е. таких же животных. Каждый может только невербально, с помощью жестов, мимики, позы изобразить свое животное и, наблюдая за остальными, догадаться, кто является таким же животным, как и он сам. Таким образом все участники разбиваются на 4 группы. Ведущий просит назвать группы, каких животных они представляют (чтобы проверить, что все правильно определили "свое сообщество").

Вариант: участники действуют с закрытыми глазами. Для того, чтобы найти свое сообщество, они издаю звуки, соответствующие «своим» животным.

Игра 4 «Выражение чувств»

Участники по очереди вытаскивают бумажки с названиями чувств и молча выражают это чувство с помощью мимики. Это может быть, например: страх, гнев, радость, печаль. Передвигаясь произвольно, каждый находит себе партнеров, выражающих аналогичные чувства. Ведущий просит каждую группу назвать чувство, которое они транслировали.

Игра 5 «Деление на пары»

1 вариант.

Учитель берет ленточки так, чтобы их середины были зажаты в кулаке, а концы свисали. Каждый участник берется за какой-либо конец ленточки, и учитель разжимает кулак. В результате из тех, кто держится за одну ленточку, получается пара.

2 вариант.

Учитель выбирает несколько хорошо известных фраз и пишет половину выражения на одном кусочке бумаги, а вторую часть – на другом. Например, «С днем - рождения», «С Новым – годом», «Будьте - здоровы», «Приятного – аппетита», «Спокойной – ночи» и т.д. Каждый участник вытаскивает записку и ищет себе пару.

Список использованной литературы для 1 и 2 разделов

1. Борзова Л.П. Игры на уроках истории. М.Изд. ВЛАДОС-ПРЕСС.2001.
2. Вакуленко В.А., Уколова И.Е. Интерактивное обучение на уроках права. // Методическое пособие по интерактивным методам преподавания права в школе.М. Изд дом «Новый учебник». 2002 .С. 4-122.
3. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением. Учебно-методическое пособие./Под ред.М.И.Рожкова. М. ВЛАДОС. 2001.
4. Ерохина М.С. Дидактический материал по курсу "Человек и общество" (8 класс). Псков. Изд.ПОИПКРО, 1994.
5. Воспитание индивидуальности: Учебно-методическое пособие / Под ред.Е.Н.Степанова. М. ТЦ Сфера. 2005.
6. Лопатина А., Скребцова М. 50 уроков о смысле жизни (Для занятий с детьми среднего и старшего возраста) М. Амрита-Русь. 2003.
7. Лопатина А., Скребцова М. 600 творческих игр для больших и маленьких.) М. Амрита-Русь. 2004.
8. Обучение правам человека. Практическое руководство для начальной и средней школы. М.1990; ООН, Нью-Йорк,1998.
9. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения. М.ВЛАДОС. 2004.
10. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики. М. 2004.
11. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. СПб. Питер.2005.
12. Winners all: Co-operative games for all ages. London.1990.

РАЗДЕЛ 3. МЕТОДОЛОГИЯ РОЛЕВЫХ ИГР.

3.1. Методика организации и проведения ролевых игр в работе с детьми группы риска

Ролевые игры в работе с детьми группы риска используются в обучающих, воспитательных и психокоррекционных целях. Обучающие ролевые игры проводятся на уроках. Они направлены (в зависимости от предмета) либо на усвоение новой информации, либо на развитие речи или тренировку речевых навыков (например, при изучении иностранного языка). Игры воспитательной направленности проводятся как во время уроков, так и во время классных часов. Они, как правило, используются для развития социальных и жизненных навыков, а также для воспитания чувств. Психокоррекционные ролевые игры направлены на отреагирование различных эмоций, изменение агрессивных моделей поведения детей и подростков, разрешение конфликтных ситуаций, а также на развитие навыков самопознания, самовоспитания и саморегуляции. Психокоррекционные игры могут проводиться как психологами и социальными педагогами, так и учителями-предметниками, специально обученными тому, как их организовывать.

Независимо от вида игр, для достижения обучающего, воспитательного или развивающего эффекта при их проведении необходимо соблюдать определенную последовательность этапов. Их всего четыре – *этап разогрева (игра-разминка), инструктажа, собственно игры и дебрифинга, или обсуждения*. На каждом этапе решаются свои специфические задачи, обеспечивающие постепенное разворачивание игры и эмоциональную включенность ее участников в игровое действие. Остановимся коротко на описании каждого этапа.

Этап разогрева можно сравнить с разминкой, которую проводят спортсмены перед началом соревнований. Задача этого этапа – максимально раскрепостить участников ролевой игры для того, чтобы они могли быть спонтанными в своем самовыражении и могли реализовать себя наиболее полно. Достигается такое раскрепощение различным образом. Психодраматисты выделяют физические и душевные «стартеры», которые запускают процесс разогрева. К физическим «стартерам» они относят «дыхание, ритмические движения – ходьбу, бег и пение»; к душевным – действия, происходящие «под влиянием психологических побудителей, таких, как фантазии, сны, устремления, страхи и чувство вины...» (Д. Киппер, 1993, с. 46). Физические стартеры обращены к телесным ощущениям и физической активности ребят. Все эти «стартеры» запускаются как внешним образом – ведущим группы, так и изнутри – самим участником группы. В драматизациях и ролевых играх с детьми группы риска мы используем и те, и другие виды «стартеров».

Как известно из телесно-ориентированного подхода, наши чувства тесно связаны с нашими телесными ощущениями. Каждое чувство проявляется посредством тех или иных ощущений в соответствующей части тела. Так чувства гнева или злости нередко проявляют себя в виде напряжения в кистях рук (сжатые кулаки), а чувство страха – в виде напряжения в желудке или животе. Активизируя и усиливая телесные ощущения у ребят, психолог или педагог тем самым активизирует и усиливает интенсивность их эмоций. Естественно это делается не просто так, а в рамках тех ролей, которые будут разыгрываться участниками игры-драматизации.

Для усиления телесных ощущений психолог вместе с учителем предлагают ребятам сначала разыграть мини-этюды: подвигаться и помахать руками так, как двигается выбранный персонаж; издавать те звуки, которые соответствуют эмоциональному состоянию данного персонажа; физически взаимодействовать с другими так, как это делает соответствующий герой. Очень важно, чтобы учащиеся выполняли эти движения и издавали эти звуки вместе, не разделяясь на участников и наблюдателей. Психолог и педагог также участвуют в этих этюдах, моделируя соответствующее поведение и вдохновляя ребят. Совместное, «хоровое» исполнение значительно ослабляет психологические защиты у детей и вызывает эффект заражения, вовлекая в работу тех, кто более стеснителен или просто более сдержан в выражении своих эмоций. После того, как ученики становятся достаточно активными, можно переходить к следующей стадии.

Например, в подростковой группе в качестве разогрева перед игрой-драматизацией по мотивам произведения Л. Толстого «Прыжок» мы использовали для разогрева разговор о главных героях рассказа (душевный «стартер», запускаемый извне), а затем изображали каждого из героев – капитана, его сына, матросов, шуструю проказницу-обезьянку (физический «стартер», запускаемый изнутри). Например, изображая капитана - главного человека на

корабле, подростки ходили, важно подбоченясь, задрав кверху носы и надув щеки, пробовали говорить капитанским голосом, ходить капитанской походкой, чувствовать себя капитаном. Само по себе вживание в этот образ уже становилось для сильным стимулом к тому, чтобы захотеть когда-нибудь в своей жизни пережить эту «капитанскую» роль (в широком смысле слова) по-настоящему и сделать ее одной из возможных ролей своей личности. Другим вариантом физического «стартера» для разогрева перед ролевой игрой являются различные групповые упражнения, в которых участники вместе с ведущим изображают жестами какие-либо движения. Например, переход по хрупкому льду через зимнюю речку, колка дров, перетягивание каната и т.д.

Вариантом душевного «стартера», используемого для разогрева, являются групповые упражнения на направленное воображение - либо стандартные (Х. Лейнер, П. Ферруччи), либо собственные авторские упражнения, придуманные ведущим для ролевой игры на определенную тему. Аналогом направленного воображения являются упражнения на творческую визуализацию. Суть этих упражнений – это представление в воображении какого-то образа или серии образов, символизирующих ту или иную проблему или ситуацию. Еще один вариант разогревающих процедур – это разговоры участников в парах по обсуждаемой проблеме или подбор словесных и образных ассоциаций к ключевому понятию по теме ролевой игры (это все виды душевных «стартеров»). Например, перед ролевой игрой на тему разрешения конфликтной ситуации участникам предлагается подобрать ассоциации к слову «конфликт» или «противоречие». Разогрев позволяет сделать поведение участников игры более спонтанным и креативным, что необходимо для достижения обучающего, воспитательного или развивающего эффекта.

Опыт практической работы с педагогами и детьми показывает, что очень хорошей разогревающей процедурой является рисование или лепка на заданную тему или тему, выбранную самими участниками (душевный «стартер»). Дж. Аллан полагает, что при наличии доверительных отношений между подростком и помогающим ему взрослым, эмоциональные и личностные проблемы первого «находят символическое решение в рисунке, и в результате возникает возможность исцеления и разрешения внутренних конфликтов» (Дж. Аллан, 1997, с. 41). По мнению К.Г. Юнга, экспрессивные формы искусства обеспечивают доступ к внутреннему миру чувств и образов как взрослых, так и детей. Возникающие образы и фантазии, которые затем конкретизируются в игровой инсценировке, обеспечивают психологическое развитие человека. Наш почти десятилетний опыт использования рисунков и лепки в работе с детьми группы риска дает множество подтверждений этому.

Предлагая рисование в качестве разогревающей процедуры перед ролевой игрой во время групповых занятий с детьми, мы придерживались определенной логики в выборе тем. В ее основе находится методика серийного рисования Дж. Аллана, адаптированная нами для подготовки к ролевым играм с детьми группы риска. Он выделяет три основных стадии в серийном рисовании – начальную, среднюю и завершающую. Каждая стадия характеризуется определенными типичными образами и темами. На начальной стадии рисунки отображают внутренний мир ребенка, причины его проблем, потерю внутреннего контроля. На средней стадии – чувства, борьбу противоположностей, углубление взаимоотношений между ребенком и консультантом. На завершающей – образы мастерства, самоконтроля, достоинства, символы самости.

Мы использовали эту наблюдаемую на практике последовательность тем и организовали процесс рисования перед ролевой игрой в такой же логике. Сначала это были рисунки, отражающие внутренний мир детей, а именно: «Моя семья», «Мой мир», «Куст роз»(образ «Я»), «Волшебные зеркала»(образ «Я»). Потом – образы, выражающие эмоции и внутренние конфликты. Они были подобраны из симвоłodрамы Х. Лейнера и адаптированы для детского и подросткового возраста. Это были рисунки на темы: «Встреча со львом»(проработка агрессивности), «Восхождение на гору и наблюдение за вулканом», «Спуск в пещеру, где живет Дракон». На завершающем этапе работы группы мы предлагали темы, отражающие символы роста и развития, такие, как: «Прорастание желудя в дуб», «Строительство дома», лепка одной или нескольких фигур и т.д. В параграфе «Опыт практического использования ролевых игр в работе с детьми группы риска» мы приводим примеры работы с такими рисунками.

Этап инструктажа представляет собой введение игроков в ролевую игру. Инструктаж включает в себя краткое изложение сценария игры, раздачу игрокам необходимых для этой игры материалов и описание ролей. В зависимости от вида игры сценарий может быть подробный и конкретный, а может быть совершенно неопределенный и общий. Например, в обучающих ролевых играх на уроках истории, права, географии и т.д. сценарии, как правило, бывают конкретные и подробные. Сценарий включает в себя описание предыстории вводимой ситуации и того, что происходит в настоящий момент. Кроме того, в инструкции ведущий излагает, где происходит игровое действие – на улице, в доме, государственном учреждении и т.д., и кто при этом присутствует. Например, при проведении ролевой игры на тему «Преступление и наказание» участникам описывают события, которые предшествовали совершенному преступлению, и то, что происходит с главным героем в данный момент: это допрос следователя, беседа с адвокатом, судебный процесс и т.д. В воспитательных играх-драматизациях, проводимых на основе сказок, мифов или литературных произведений, инструкции тоже чаще всего являются конкретными и содержат краткое описание сюжета произведения. В коррекционных играх, изначально не имеющих заданного сюжета, инструкции даются самые общие. Например, в играх на развитие навыков социального взаимодействия инструкция участникам может звучать так: «Вы два приятеля, к которым пристали хулиганы и хотят отнять у вас карманные деньги».

В зависимости от целей игры наставник подготавливает большее или меньшее количество материалов. Если речь идет об играх, в которых разыгрываются ситуации поиска работы, могут быть подготовлены листочки с описанием требований к кандидатам на ту или иную вакансию. Если это игры, в которых разыгрываются какие-то судебные процессы, тогда готовятся материалы, содержащие протоколы осмотра места происшествия, допросов правонарушителя, показания свидетелей, необходимые статьи законов и т.д. В учебных играх на уроках истории или географии материалами могут быть карты, тексты каких-то документов, фотографии, различные предметы и т.д.

Описание ролей является очень важной процедурой, определяющей структуру игры. Морри ван Ментс выделяет три типа ролей – ключевые, второстепенные и эпизодические. Психодраматисты (Д. Киппер, Г. Лейтц) выделяют два типа ролей – основные и вспомогательные. Ключевые и основные роли – это синонимичные понятия, другое название для них – это роли протагонистов. «Они эффективно очерчивают круг проблем» и для структуры ролевой игры важно, чтобы игроки, их исполняющие, «чувствовали себя в силах повлиять на исход переговоров» (Морри ван Ментс, 2001, с. 91). Второстепенные и эпизодические роли отчасти синонимичны вспомогательным, но не до конца. Второстепенные «поддерживают ключевые роли» и могут носить информирующую функцию или функцию моральной поддержки. Это роли членов семьи, учителей, советников, родителей, третейских судей, друзей, секретарей, чиновников, специалистов и т.д. Эпизодические роли чаще всего вводятся для того, чтобы в процессе игры подростки не делились на наблюдателей и зрителей (если только это не предусмотрено специально сценарием игры). Например, при разыгрывании ситуации поиска работы эпизодическими ролями могут быть роли других претендентов на вакансию, дежурного у входа в офис, курьера, принесшего почту, и т.д. В коррекционных играх, когда проигрываются события внутренней жизни участников, на эпизодические роли могут быть выбраны воспоминания о прошлом, мечты о будущем и т.д.

Морри ван Ментс отмечает, что при описании роли, особенно в учебных или воспитательных играх, нужно перечислить ее главные отличительные черты и обозначить ее ресурсы. К ресурсам он относит знания, навыки, мотивы и убеждения, ограничения, власть и авторитет персонажа. Например, в учебных играх на уроках иностранного языка в ролевой игре на тему «Экскурсия по Парижу» такие персонажи, как гид, туристы, полисмен, продавец в сувенирной лавке, хозяин кафе будут обладать различными знаниями, мотивами, ограничениями, властью и т.д. Необходимо, чтобы способ описания роли не был жестким и однозначным, а оставлял игроку «пространство для маневра». Так, например, гиду можно дать следующую инструкцию: «Вы проводите экскурсию для русских туристов в первый раз. Ваши предки – эмигранты из России, но сами вы родились и выросли во Франции». Инструкция для туристов может звучать следующим образом: «Вы приехали учиться ресторанному бизнесу и уже побывали в других европейских столицах» и т.д. Кроме перечисления отличительных признаков, при описании роли необходимо указать следующие моменты:

С кем должны встречаться персонажи?

При каких обстоятельствах?

Для чего? Какие решения они должны принять?

За какое время?

Так в ролевой игре «Экскурсия по Парижу» в инструкции игрокам можно дать следующие вводные: «Вы встречаетесь с владельцем кафе, у которого жена – русская, бывшая жительница Петербурга».

В ролевых играх воспитательной направленности мы разыгрываем проблемные бытовые ситуации. И тогда при описании роли матери мы можем дать такую инструкцию: «Вы мать-одиночка, у вас маленькая зарплата. Ваш сын в присутствии своих друзей просит у вас большую сумму денег на дискотеку». Соответственно при описании роли сына можно дать следующую инструкцию: «Вы – поздний и единственный ребенок. Вам не хватает праздника и вы очень любите ходить на дискотеку». Подростку необходимо принять решение – добиваться у матери денег любой ценой или найти другой социально приемлемый способ их раздобыть.

Продолжением этапа инструктажа является распределение ролей, которое может осуществляться разными способами: наугад, по желанию участников, по принципу похожести исполнителей по своим индивидуальным характеристикам на игровых персонажей, по принципу противоположности. Распределение ролей зависит от целей и задач игры. Если это игратренировка навыков, тогда можно учитывать желания подростков или распределять роли по принципу сходства. Если это игра, направленная на экспериментирование с собственным поведением или поиск большего взаимопонимания с другими, тогда лучше распределять роли по принципу противоположности. После распределения ролей можно переходить к собственно игровому этапу.

Собственно игра является наиболее эмоционально насыщенной частью драматизации. На этом этапе ведущему необходимо соблюдать баланс между собственной активностью по руководству игрой и предоставлением возможностей для проявления активности самими игроками. Если участники игры хорошо «разогреты» и им даны достаточные инструкции для осуществления взаимодействия, тогда игра развивается сама при минимальном вмешательстве ведущего. Однако возможны крайние варианты, когда ролевая игра либо «зависает», либо начинает развиваться в слишком быстром темпе. В обоих случаях требуется вмешательство ведущего для того, чтобы были достигнуты поставленные в начале игры цели. Так при «зависании» ведущий или наставник могут давать дополнительные инструкции, сдвигающие игру с «мертвой точки». Например, в игре-драматизации «Маски», подростки, изображая свое поведение в маске «неуверенность» останавливаются и не знают, что им делать дальше. Дополнительная инструкция, которая помогает действию развиваться дальше, направлена на поиск дополнительных деталей. Ведущий в этом случае может сказать ребенку: «Посмотри по сторонам – рядом с каким человеком ты становишься сильнее и рядом с каким слабее. Покажи, как ты становишься больше, и как меньше». Т.е. инструкция направлена на внесение каких-то изменений в ситуацию, меняется ситуация – меняется и поведение участника.

Другой вариант вмешательства ведущего в те моменты, когда игра «зависает», – это использование некоторых игровых техник. Наиболее популярные и доступные для неспециалистов техники – это *монолог, исполнение роли, диалог, дублирование, обмен ролями, пустой стул и зеркало* (Д. Киппер, Г. Лейтц, Морри ван Ментс и др.). Ниже мы уделим внимание тому, в какие моменты ролевой игры и для достижения каких целей лучше использовать ту или иную технику.

В технике монолога игрок излагает свои чувства и мысли таким образом, как будто он вслух советуется с самим собой. Она может выглядеть «как комментирование своих действий» в ролевой игре перед началом каких-то событий или в их конце, или в середине – во время спонтанно возникающих пауз. Данная техника дает возможность человеку услышать самого себя. Использование этой техники дает просто потрясающие результаты. Например, довольно часто в коррекционных или воспитательных играх участники не замечают того, что говорят о своих переживаниях во втором лице. Они говорят о себе так: «Ты приходишь домой и тебе не хочется делать уроки». Говорение о себе во втором лице – это неосознаваемая попытка избежать ответственности за свои чувства, действия и выборы. Когда ведущий в процессе монолога просит игроков слушать самих себя и говорить от первого лица, они обнаруживают, что им трудно это сделать. Особенно трудным оказывается говорить от первого лица о неприятных, волнующих или тревожащих поступках и событиях. Сказать: «Я не хочу делать уроки» – это уже принять на себя ответственность за свое нежелание.

Техника монолога позволяет игроку восстановить связь со своими переживаниями и через это лучше понять себя, мотивы своих поступков и выбрать более устраивающую его линию поведения. Описываемую технику можно использовать как в воспитательных играх, направленных на развитие навыков социального взаимодействия, так и в коррекционных играх. Особенно она уместна в тех случаях, когда участники ролевой игры в личностном плане

отличаются несамостоятельностью и склонны к перекладыванию ответственности на других. Например, для них в повседневной жизни характерными являются высказывания типа: «Меня заставили сделать то-то» или «Так получилось, от меня ничего не зависело».

Техника исполнения роли связана с игрой помощников, участвующих в ролевой игре главного игрока и изображающих значимых людей из его окружения или различные стороны его собственной личности. Это те роли, которые выше мы обозначили как вспомогательные или второстепенные. Заключается данная техника в том, что основной игрок, если это коррекционная ролевая игра, просит помощников побыть его матерью, сестрой, отцом, учителем, другом и т.д. Он описывает им, какие они, показывает, как им надо двигаться, как и что говорить, а помощники просто воспроизводят это поведение, т.е. исполняют роль. Данную технику широко используют и в воспитательных ролевых играх. В этих случаях ведущий дает указания остальным игрокам, как им себя вести, например, в роли родителя, или учителя, или друга и т.д. Технику исполнения роли хорошо использовать в тех случаях, когда необходимо разрешить проблему, в которую вовлечено несколько человек.

К предыдущей технике тесно примыкает *техника диалога*, или «изображения в ролевых играх взаимоотношений между реальными людьми» (Д. Киппер, 1993, с. 100). Роли, которые исполняют помощники, - это их собственные, а не чьи-то еще роли. Этой технике отдается предпочтение при разыгрывании конфликтных ситуаций между родителем и ребенком, между сверстниками. Другой вариант использования техники диалога – это ситуации, когда участник отождествляется с двумя противоположными сторонами своей личности и дает им возможность пообщаться друг с другом. Например, это может быть диалог между рациональной и эмоциональной частями личности игрока, или между им нынешним и им, каким он был год или два года назад. Такие диалоги являются очень эффективными с точки зрения самопознания и углубления понимания самого себя, т.е. могут быть использованы для освоения новых моделей поведения в социуме.

Довольно часто технику диалога мы используем совместно с двумя другими техниками – техникой дублирования и обмена ролями. *Техника дублирования* заключается в том, что помощник пытается стать «психологическим двойником» основного игрока и старается «быть его внутренним голосом, сознанием, выражать его чувства, вскрывать тайные мысли и суждения, помогать выражать их полно и открыто» (Д. Киппер, 1993, с. 103). Помощник исполняет свою роль двойника одновременно с основным игроком и высказывается в ролевой игре сразу же после него. Техника дублирования помогает найти решение проблем в тех случаях, когда отношение игрока к значимому другому является противоречивым, или двойственным. Она более уместна в воспитательных играх. Особенно ее рекомендуется использовать в тех случаях, когда исполнитель главной роли обладает какими-то негативными качествами, очевидными для окружающих его людей, но совсем не очевидными для него. Например, подросток проявляет агрессию со сверстниками, но сам считает себя вполне миролюбивым.

Для исполнителя роли двойника лучше выбирать сензитивных, имеющих опыт участия в ролевых играх членов группы. Еще лучше, если роль двойника исполняет ассистент ведущего. Достоинством этой техники является то, что она позволяет сделать явными чувства и желания, недостаточно осознаваемые основным игроком и не принимаемые им. Вариантом техники дублирования являются техники «Черный и белый ангел» или «Черт и ангел». Исполнитель главной роли либо сам, либо при помощи ведущего выбирает себя двойника, или дублера. Дублер может быть в зависимости от целей игры либо черным, либо белым ангелом. Он становится позади основного игрока и высказывается в соответствии с черной или белой позицией. Черная позиция – это позиция агрессивного, критичного, непримиримого, провоцирующего двойника. Белая позиция – это позиция поддержки, утешения, успокоения, вселения уверенности в собственных силах.

Если исполнитель главной роли – агрессивный и самоуверенный подросток, не признающий собственной агрессивности, тогда ему дают черного ангела в качестве двойника. Если застенчивый и неуверенный в себе, тогда ему дают белого ангела в качестве дублера. Двойник высказывается сразу после основного игрока. Если слова двойника совпадают с тем, что основной игрок чувствует внутри себя, тогда он повторяет за дублером его текст. Если не совпадают, тогда он говорит свои слова. Например, в группе младших подростков после такой ролевой игры с двойниками, один из участников сказал другому: «Твой белый ангел сидит в тюрьме, а черный его охраняет». На что тот ему ответил: «Да, мой черный ангел вот такой огромный, а белый – такой маленький». Эти слова говорят сами за себя. Если подросток способен понять такое о самом себе, значит он способен это изменить.

Техника обмена ролями является одной из самых популярных техник, используемых как в воспитательных, так и в коррекционных играх. В этой технике «два участника меняются местами физически, каждый перенимает позу, манеры, душевное и психологическое состояние другого» (Д. Киппер, 1993, с.110). Во время ролевой игры основной участник может меняться ролями со своим помощником несколько раз. Например, мы предлагаем обмен ролями в тех случаях, когда основной игрок задает какой-либо важный вопрос своему партнеру по игре. Обмен ролями приводит к тому, что на свой вопрос отвечает сам же участник, только уже из роли своего визави. Другая ситуация, в которой мы используем технику обмена ролями, - это ситуация тупика в ролевой игре, когда основной игрок в своей роли не может найти решение или сделать выбор. Оказавшись в другой роли, основной игрок, как правило, находит решение или делает выбор. Еще одна ситуация, в которой мы предлагаем описываемую технику, - это ситуация внутреннего конфликта, разыгрываемая в ролевой игре, когда одна часть личности человека явно доминирует и подавляет другую.

Например, в одной из детских групп, довольно агрессивный мальчик разыгрывал диалог между своей светлой и своей темной половинкой. Его светлая часть была в облике Ивана-Царевича, а темная часть – в облике Бабы-Яги. По его собственному признанию, Баба-Яга была явно сильнее и держала Ивана-Царевича взаперти. Неоднократный обмен ролями между этими частями позволил ему понять, как он сам себе «обламывает крылья», позволяя Бабе-Яге быть главной в его личности. Результатом использования этой техники явилось новое соотношение сил внутри личности, при котором светлая половинка стала проявлять больше активности (Иван-Царевич проснулся). Более того, ребенок понял, что в общении с определенными людьми он чаще всего проявлял свою темную ипостась (Бабу-Ягу). Это открытие дало ему более глубокое понимание своих трудностей в отношениях с другими детьми.

Техника пустого стула является гештальтистской и психодраматической техникой. «Стулья служат заместителями отсутствующих лиц, предметов, явлений и т.д. ... Они могут представлять точку зрения, черту характера, навык или помехи» (Д. Киппер, 1993, с.114). Чаще всего пустой стул вводится для того, чтобы представлять человека, с которым основной игрок эмоционально связан. Технику пустого стула уместно использовать для завершения незаконченных ситуаций в межличностных отношениях со значимыми другими или с теми близкими людьми, кто уже умер. Ее достоинство в том, что она обеспечивает безопасные условия для прояснения важных или травматических для человека отношений и дает игроку чувство контроля над разыгрываемой ситуацией. При использовании этой техники необходимо помнить, что иногда даже она не дает человеку необходимого чувства безопасности. И тогда не стоит торопить события и подталкивать участника к тому, чтобы он все-таки поговорил с тем персонажем, которого представляет пустой стул. В таких случаях более полезным, с психологической точки зрения, является разговор с человеком о том, как он относится к этому персонажу, что чувствует в его адрес и чего хочет, что вспоминает в его присутствии и т.д. Мы используем эту технику чаще в коррекционных или воспитательных играх, когда работаем с травматическими переживаниями, семейными историями и родительскими посланиями.

В работе с детьми группы риска, многие из которых происходят из неблагополучных семей; пережили физическое, эмоциональное или сексуальное насилие, имеют родителей-алкоголиков или родителей из криминальной среды, эта техника является своего рода палочкой-выручалочкой. Ее преимущество в том, что она дает возможность ребенку, не подвергая себя риску агрессивного нападения со стороны значимого взрослого, выразить ему то, что его волнует, беспокоит, возмущает, и таким образом психологически завершить для себя отношения с этим человеком. Результатом применения данной техники в ролевой игре является значительная разрядка накопившегося эмоционального напряжения, улучшение эмоционального состояния ребенка, избавление или уменьшение депрессивной симптоматики в виде тревожности, бессонницы, суицидальных мыслей, раздражительности, плаксивости и т.д.

Это обусловлено тем, что незаконченные отношения со значимым человеком, особенно такие, в которых остались невыраженными сильные обиды на него, не дают ребенку успокоиться и отнимают много его энергии. Ребенок постоянно в мыслях возвращается к ним, это не дает ему уснуть и заставляет искать способ хоть как-нибудь завершить эти отношения. Поскольку все это не осознается, то ребенок нередко направляет свою обиду не на заставившего его страдать родителя, а на тех, кто оказывается рядом и ведет себя похожим образом. И тогда его обида и невыраженное возмущение направляются на одноклассников, учителя, если он своим поведением в чем-то напоминает родителя, воспитателя и т.д. Поэтому использование техники пустого стула позволяет не только разрядить эмоциональное

напряжение, выразив чувства, адресованные родителю, но и оздоровить отношения с другими людьми, которые не причиняли ребенку вреда.

Техника зеркала является тоже достаточно популярной и в ролевых играх «выполняет ту же функцию, что и видеозапись». Она осуществляется помощником основного игрока, когда тот удаляется из игрового пространства и наблюдает за своим помощником со стороны. Задача помощника – скопировать поведение основного игрока, быть его «психологическим зеркалом». Глядя на «себя» со стороны, игрок не только может увидеть какие-то важные особенности своего поведения, но и понять, почему другие люди реагируют на его поведение определенным образом. Техника зеркала дает возможность человеку не просто немного отойти в сторону и взглянуть на то, что происходит в его жизни под другим углом зрения. Она также дает возможность увидеть его отношения с другими в системе, где все друг с другом связаны и все друг на друга влияют. Часто только этого становится достаточно для того, чтобы участники группы захотели что-то изменить в своем поведении. Например, использование техники зеркала в работе с подростками, демонстрировавшими агрессивное поведение, дало интересные результаты. Они нарисовали маски своей агрессивности и с помощью других ребят создали скульптуру, в которой сначала изобразили себя, а помощник изображал их агрессивность. Потом мы предложили им выйти из этой скульптуры и посмотреть на нее со стороны. Когда они увидели скульптуру со стороны, то обнаружили, что не они управляют своей агрессивностью, а она управляет ими. Ребятам это открытие не понравилось и они захотели переделать скульптуру таким образом, чтобы самим управлять своей агрессивностью, а не наоборот. Они сделали это и таким образом смогли изменить свое поведение и в реальных отношениях с другими.

Описанные выше техники исполнения роли, монолога, диалога, дублирования, обмена ролями, пустого стула и зеркала используются в работе с детьми группы риска в зависимости от того, какие конкретные задачи решаются ведущим и участниками в разыгрываемой ролевой игре.

После собственно игры наступает следующий, заключительный *этап*, который носит название *дебрифинга*. Другой вариант наименования данного этапа – заключительная дискуссия, или обсуждение. Это очень важный этап ролевой игры и ведущим необходимо обязательно оставлять для него время. Без заключительной дискуссии обучающий и воспитательный эффект ролевой игры может быть значительно снижен. По мнению Морри ван Ментса, дебрифинг выполняет следующие функции:

1. Выводит игроков из ролей.
2. Устраняет недоразумения и ошибки.
3. Снимает напряжение и тревогу.
4. Выявляет установки, чувства и перемены, произошедшие в ходе РИ.
5. Дает игрокам возможность развить в себе способность к самонаблюдению.
6. Позволяет соотнести результат с первоначальными целями.
7. Дает возможность проанализировать, почему события происходили так, а не иначе, и сделать выводы насчет поведения.
8. Закрепляет или корректирует усвоенное.
9. Позволяет наметить новые темы для размышления.
10. Устанавливает пути улучшения поведения.
11. Устанавливает связь с предыдущим занятием.
12. Дает информацию для составления плана дальнейшей учебы.

Во время дебрифинга роль ведущего становится более активной, поскольку его задачей является помощь участникам в отреагировании эмоций, связанных с ролевой игрой, а также привлечение их внимания к следующим моментам. Они касаются, во-первых, того, как ребята могут применить полученные знания и приобретенные навыки в своем повседневном общении со сверстниками, учителями, воспитателями, родителями и т.д. Во-вторых, ведущий или наставник помогает участникам проанализировать, что можно было сделать по-другому, что на что повлияло. Он задает вопросы, делает комментарии, обобщает высказывания участников. Заключительная дискуссия дает возможность ее участникам присвоить и закрепить тот новый опыт, который они приобрели в ролевой игре.

Знание последовательности проведения ролевых игр, а именно: фаз разогрева, инструктажа, собственно игры и дебрифинга и основных техник, используемых в них, являются полезными ориентирами для педагогов, социальных работников и психологов, работающих с данной категорией детей как в открытых, так и в закрытых образовательных учреждениях.

3.2. Основные категории ролевых игр

В психологической литературе, посвященной ролевым играм, описывается большое их разнообразие. Разные авторы предлагают разные варианты их классификаций. Тем не менее все это разнообразие игр можно объединить в две большие группы – клинические, или психотерапевтические ролевые игры и педагогические, или учебные ролевые игры. Первую группу этих игр большинство авторов относит к психодраме, а вторую – к тренинговым ролевым играм (Я. Морено, Д. Киппер, Г. Лейтц, Ф. Келлерман, Э. Барц и др.). Вторая группа игр, по мнению самого Я. Морено, выполняет преимущественно социально-педагогическую функцию (цит по Г. Лейтц, 1994, с. 208). Ролевые игры имеют целью не только обучение определенному ролевому поведению, они также служат «интеграции ролей». По этой причине ролевые игры являются чрезвычайно ценным и эффективным методом активного обучения людей разного возраста. Особенно они хороши для активного обучения подростков и молодежи. Кроме того, сейчас ролевые игры все шире используются в профессиональном обучении и переподготовке учителей, социальных работников, психологов, врачей, менеджеров, юристов и т.д. В рамках проекта Евросоюза «Дети и молодежь группы риска» мы использовали ролевые игры как для обучения педагогов, так и в работе непосредственно с учащимися пилотных школ. Чтобы лучше понимать, в каких учебных ситуациях и для чего можно использовать ролевые игры, рассмотрим известные на сегодняшний день следующие их разновидности. Автором приводимой ниже классификации является Морри ван Ментс. Он выделяет пять основных категорий ролевых игр: игры-иллюстрации, игры-демонстрации, тренировочные, рефлексивные и творческие игры.

Игры-иллюстрации

Данная категория ролевых игр служит для описания, или демонстрации проблемы, ситуации или процесса. Она во многом пересекается с импровизированным «уличным театром» или «образовательной драмой». Ее основное отличие от всех остальных категорий ролевых игр, описываемых ниже, в слабой эмоциональной включенности участников, разыгрывающих роли. От них требуется понимание разыгрываемой ситуации. Этой категории игры предшествует инструктаж. Цель такой игры – дать возможность участникам пережить опыт социального взаимодействия в ситуации, в которой они весьма вероятно могут оказаться. Участие в этой игре метафорически можно сравнить с примеркой нового костюма. Примером таких игр являются игры, в которых воспроизводится ситуация судебного слушания, или ситуация собеседования при приеме на работу, или ситуация покупки железнодорожного билета с пересадкой по пути следования. Ведущий распределяет роли и инструктирует, что делает каждый исполнитель. Например, в ситуации судебного слушания есть роли судьи, адвоката, обвинителя, экспертов, истца, ответчика, присяжных и т.д. Инструкции могут быть написаны на бумаге или переданы в процессе диалога.

Игры-иллюстрации удобно использовать при обучении подростков основам правовых знаний, различным бытовым навыкам и т.д. Они весьма необходимы в подготовке к самостоятельной жизни детей-сирот, воспитанников интернатов, закрытых учебных заведений для детей с отклоняющимся поведением; подростков, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних. Эти игры дают возможность их участникам побыть «на разных сторонах баррикады».

Игры-демонстрации

Между этой категорией и предыдущей существует значительное сходство, однако в данном случае цель заключается в демонстрации приема, который может быть скопирован учащимся. Суть этой игры – в создании образца для подражания. Например, социальный педагог или психолог демонстрирует воспитанникам школы тактику действий при агрессии. Например, он показывает подросткам несколько приемов и умений, позволяющих выдерживать агрессивное поведение другого человека. Они включают в себя умение поддерживать физически безопасную дистанцию, отодвигаясь или отклоняясь в сторону в случае угрозы; умение отразить чувства собеседника (навыки активного слушания); умение дать обратную связь о своем эмоциональном состоянии (техника «Я-высказывания»); умение согласиться с некоторыми доводами агрессивного партнера (коррекция эмоционального состояния).

Эмоциональная включенность в этой категории игр также оказывается минимальной. Внимание сосредоточивается на демонстрируемом поведении, а с игроками проводится

инструктаж с тем, чтобы они потом могли воспроизвести знакомые действия. Игры-демонстрации проводятся в центре круга. Сначала психолог или социальный педагог выступает в роли игрока, взаимодействующего с агрессивным собеседником, а потом – кто-нибудь из учащихся пробует повторить его поведение. Акцент делается на копировании поведения, а не на чувствах, которые при этом возникают.

Ограничение этой категории ролевых игр заключается в том, что обучающий эффект от нее может быть нестойким. Это связано с тем, что внутренне подросток может не принимать такую модель поведения или она может совсем не стыковаться с его индивидуальными и личностными особенностями. Т.е. образец поведения может быть опробован учащимся, но не принят, и поэтому не включен в его повседневное поведение. Чаще всего причиной такого непринятия является либо несоответствие моделируемого поведения системе ценностей и жизненных правил подростка, либо неверие в то, что в реальной жизни оно может принести ему пользу. Преодолеть это ограничение можно, предлагая подросткам следующую категорию игр.

Тренировочные игры

Распространены гораздо шире предыдущих. Типичными ситуациями оказываются случаи, когда молодые люди упражняются в социальных навыках; ученики пробуют свои силы в иностранном языке в практической ситуации; или совершенствуют свои способности к общению с потенциальными работодателями. Главная цель этой категории ролевых игр состоит в проигрывании заранее predetermined последовательности действий. Подготовка к ролевой игре этого типа должна быть тщательной и методичной. Участникам необходимо составить определенные указания по способу выполнения работы. Например, что можно делать и чего нельзя. Например, при тренировке навыков активного слушания игрокам не разрешается задавать вопросы. Инструкции, которые собирается давать ведущий ролевой игры, полезно записывать заранее. Этот список вручается зрителям, которых попросят проверить, чтобы все этапы были пройдены, и, если требуется, сделать это в должном порядке.

Наш собственный опыт проведения ролевых игр этой категории показывает, что игроки довольно часто в точности не следуют данной инструкции и нарушают ее. При чем этот феномен наблюдается как во взрослых группах (педагоги, студенты), так и в подростковых. По этой причине такие игры можно проводить в двух основных вариантах. Первый вариант: участника просят выполнить задание на глазах у зрителей, и это выступление наблюдается и по ходу дела корректируется. Например, если в ролевой игре, направленной на отработку навыков активного слушания, игрок начинает задавать вопросы, ведущий останавливает его и просит этого не делать. Второй вариант: участники группы разбиваются на тройки. В каждой тройке роли распределяются следующим образом: основной игрок (тот, кто тренирует навык или модель поведения), его помощник (тот, на котором этот навык отрабатывается) и наблюдатель. Помощника можно сравнить со спарринг-партнером в боксе. Его задача – создавать условия для отработки навыка основному игроку. Наблюдатель в этой тройке следит за точным выполнением инструкции по отработке навыка. Например, если участники тренируют три ступени активного слушания, то наблюдатель следит, чтобы основной игрок сначала перефразировал, потом отражал чувства и только в конце обобщал высказывание помощника. Через установленное время игроки меняются ролями. Они делают это трижды с тем, чтобы каждый игрок по очереди побывал во всех трех ролях.

Как уже отмечалось выше, тренировочные ролевые игры хорошо использовать для отработки навыков активного слушания, разрешения конфликтных ситуаций (техника «Я-высказывания»), социального взаимодействия в стандартных ситуациях.

Рефлексивные игры

В этих играх целью является наблюдение, отражение чужого и рефлексия своего поведения. Эти игры предполагают участие в действии членов группы или наставника. Их задача – показать игроку, каким выглядит его поведение в глазах окружающих. Упор в них делается на непрерывном анализе сделанного и его воздействии на других людей. Участникам, которые используют ролевую игру для тренировки, ведущий и другие участники-зрители предоставляют обратную связь о том, насколько они придерживались «правильной» процедуры, установленной инструктором-ведущим. Рефлексия направлена на то, что заставило игроков отступить от заданного шаблона.

Ведущий должен убедиться, что подросток или обучающийся взрослый, выполняя задачу, способен смотреть на себя со стороны. Ролевые игры этой категории предваряются некоторыми инструкциями и упражнением в техниках наблюдения за самим собой. Во время самой игры ведущий вмешивается лишь в том случае, если участник сделает решительно все

не так, как предусмотрено в инструкции, и будет нуждаться в поправках. Наиболее типичная инструкция в этих играх: «Представьте себя в такой-то ситуации (на дискотеке, в магазине и т.д.). Вам нужно сделать то-то (привлечь внимание понравившейся девушки, получить консультацию у сердитого продавца и т.д.). Попробуйте сделать это как можно быстрее, не обращаясь за помощью к другим людям, находящимся в этом же помещении. При выполнении задания обращайте внимание на мысли, чувства и желания, которые возникают у вас в процессе движения к цели, а также на то, что вам мешает и помогает при этом)».

Таким образом, в данной категории ролевых игр фокус внимания игроков перемещается с внешнего поведения на их внутренний мир, а внимание ведущего концентрируется на том, что осознают, а что не осознают игроки; какие очевидные моменты они пропускают, на что обращают более пристальное внимание. Вся эта информация становится предметом группового обсуждения после окончания игры. Например, разыгрывая ситуацию знакомства на дискотеке, подростки могут обнаружить, что испытывают некоторую тревогу в общении с незнакомой девушкой. Чтобы уменьшить тревогу, они стараются внешне вести себя более уверенно, что со стороны выглядит как проявление агрессии. Обнаружив это, они начинают лучше понимать причину отказа девушки от знакомства с ними в реальной, а не игровой ситуации.

Творческие игры

По мнению Морри ван Ментса, суть этого вида ролевых игр можно выразить утверждением «Мои поступки выражают мои чувства». Эта категория ролевых игр является основой для творческого развития драмы. Среди них, в свою очередь, мы выделяем несколько разновидностей: игры-драматизации, театрализованные игры, игры-омнибусы (название, предложенное Е.В. Сидоренко) и игры-монодрамы. В играх-драматизациях разыгрывается сюжет известной сказки или литературного произведения. Театрализованные игры отличаются от игр-драматизаций тем, что в них вводятся пластилиновые фигурки, между которыми происходит взаимодействие. А озвучивают эти фигурки сами игроки, т.е. получается своеобразный психологический кукольный театр. В играх-омнибусах зрителей нет, в действие вовлечены все участники группы, они исполняют не только роли людей, но и роли деревьев, животных, предметов интерьера и т.д. Игры-монодрамы разыгрываются одним участником и фокусируются, преимущественно, на его внутренних переживаниях. В работе с детьми группы риска мы используем все четыре разновидности творческих игр. Каждая разновидность игры позволяет решать свои специфические задачи. В них применяются специальные группы техник, воодушевляющие учащихся на творческое самовыражение. Эти техники описаны в параграфе «Методика организации и проведения игр-драматизаций в воспитательной работе с детьми группы риска».

В играх-драматизациях сохраняется основная сюжетная канва разыгрываемого литературного произведения и одновременно игроки могут свободно выражать себя, находясь в роли того или иного персонажа. Суть такой игры не в точном воспроизведении событий и реплик действующих лиц, а в использовании ролевых позиций этих персонажей в качестве своеобразных масок. Текст роли может быть более или менее свободным, главное, чтобы он вписывался в сюжетную линию разыгрываемого произведения. И тогда роль становится всего лишь поводом для выражения подростками (или обучающимися взрослыми) своих мыслей, чувств и желаний в разыгрываемой ситуации. Разыгрывая сказки или истории, дети имеют возможность побыть в разных ролях - царя, слуги, маленького ребенка, мудрого старика, странствующего рыцаря или монаха-отшельника. И каждая роль - это новый опыт, примеривание новой модели поведения, узнавание плюсов и минусов этого поведения, отбор приемлимых и отбраковка неприемлимых реакций.

Например, разыгрывая сюжет рассказа А. Толстого «Прыжок», подростки в роли капитана корабля выражают свое желание получить уважение и признание со стороны других и чувство удовольствия от того, что их слушают. Переживая этот опыт в игре-драматизации, они начинают понимать, что нуждаются в таком уважении и признании в своей реальной жизни. Осознав эту потребность в игре, они могут начать размышлять о том, как можно ее удовлетворить в своих реальных отношениях с другими и что для этого им надо сделать. Игра-драматизация в этом смысле является органичной и безопасной формой самопознания и самовыражения. Кроме того, она носит и обучающий эффект. Пробуя себя в новых, непривычных ролях – богатырей, капитанов, Змеев-Горынычей, Бабок-Ежек, Золотых рыбок и т.д., они научаются гибко переключаться на другой стиль взаимодействия, адаптироваться к другому окружению.

В театрализованных играх подростки в свободном режиме лепят из пластилина по одной фигурке и расставляют их на столе. Затем они начинают спонтанно взаимодействовать между собой при помощи этих фигурок, выступая в роли кукловодов и озвучивая свои фигурки. Пластилиновые фигурки также, как и в играх-драматизациях, тоже являются своего рода масками или промежуточными объектами для подростков. Психологические возможности этого вида игр (по сравнению с играми-драматизациями) расширяются благодаря тому, что они допускают более разнообразные виды взаимодействия между игроками. Например, в одной из групп подросток А. вылепил оборотня, поедающего какое-то животное со стороны спины. Он начинает насккивать этим оборотнем на других животных, вылепленных подростками Б. и С. На этом же занятии подросток Б. лепит нечто плоское. Это летучая мышь, она хочет укунить «крокодила», которого вылепил подросток С. «Крокодил» защищается, говорит ей: «Ничего не получится.». Такая игра становится, с одной стороны, каналом для отреагирования накопившейся в отношениях между этими ребятами агрессии. С другой стороны, она дает возможность им осознать, какое поведение провоцирует эту агрессию. С третьей, позволяет ответить в такой манере, в какой подросток еще никогда не пробовал отвечать в аналогичных ситуациях в жизни.

Конечно, подобные игры имеют развивающий, коррекционный или обучающий эффект только в том случае, если они проводятся систематически. В силу того, что привычные модели поведения «расшатываются» постепенно, реальные изменения во взаимодействии подростка с другими наступают только по прошествии нескольких таких занятий с играми. Иногда для этого требуется 10-12 групповых встреч. Например, изолированный подросток, переживающий в своем учебном классе чувство незащищенности и не осознающий это, 10 занятий никак не пытается даже попробовать вступить в контакт с ними. На одиннадцатом занятии во время театрализованной игры он лепит фигурку неизвестного существа и придумывает ему множество защитных приспособлений - шапку-невидимку, крылья для полета, стрелы для обороны, жабры, чтобы дышать под водой и т.д. И только обретя в символической форме все эти средства защиты, ребенок решается говорить с другими детьми о своем желании подружиться с ними. А еще через пару занятий он лепит фигурку слона и слоненка и говорит о своей потребности в дружбе с близким ему взрослым человеком. Театрализованная игра дает ему возможность, спонтанно и творчески выражая себя, осознать свою потребность в защищенности. После чего он становится способен совершить реальное действие в отношениях с другими, чтобы удовлетворить эту потребность.

У театрализованных игр с пластилиновыми фигурками есть еще одна очень важная особенность. Когда конфликты обозначены, и ребенок ищет символические пути их разрешения, использование пластилиновых фигурок как нельзя лучше подходит для этой цели. Пластилин – мягкий, податливый материал, позволяющий на ходу менять замысел, вносить дополнительные детали, полностью преобразовать исходную фигуру, что невозможно в игре-драматизации или при рисовании. Более того, идентифицируя себя на время со своими пластилиновыми фигурками, подросток «заражается» и впитывает в себя эту гибкость, изменчивость материала. Образно говоря, на некоторое время он становится способным к изменениям в той же степени, что и пластилин, из которого он лепит. Этот новый опыт, переживаемый подростком во внешнем плане, с процессе игры с пластилиновыми фигурками невольно им присваивается и переносится в его внутренний мир.

По этой причине данная разновидность игр обладает чрезвычайно богатыми коррекционными и воспитательными возможностями в работе с детьми группы риска. Изменения фигурок могут быть не только спонтанными, иницируемыми самим ребенком. Пример такого рода спонтанных изменений описан ниже в главе, посвященной опыту практического использования театрализованных игр в работе с детьми группы риска (см. раздел 4). Если подобные изменения с фигурками происходят произвольно, то почему бы не попробовать управлять этим процессом? С ними можно экспериментировать в процессе доверительного общения с ребенком. Их можно предлагать или задавать целенаправленно, наблюдая за тем, как ребенок на них откликается и как меняется его поведение при изменении фигурок. И тогда такие пробные изменения пластилиновых фигурок с последующим разыгрыванием взаимодействия между ними можно использовать для более успешной адаптации, например, вновь прибывших воспитанников в закрытых школах. Другая сфера применения данной разновидности игр – подготовка учащихся к самостоятельной жизни после окончания учебного заведения, психолого-педагогическое сопровождение их в этот период.

Игры-омнибусы также являются хорошим инструментом в коррекционной и воспитательной работе с детьми группы-риска. Сюжетной основой для игры-омнибусы чаще всего выбирается сказка или миф. Как уже отмечалось выше, в них участники исполняют

разные роли – людей, зверей, явлений природы, растений, всевозможных предметов и т.д. В играх-омнибусах подростки отождествляясь с этими персонажами говорят на языке образов и метафор. Язык картин, образов, метафор и чувств – это символический язык, которым ребенок выражает себя. Как полагал Юнг, формирование или использование символов «отражает стремление психики к развитию, а в случае психологической травмы – и к самоисцелению». Поэтому для обеспечения роста и развития личности детей и молодежи группы риска необходимо использовать именно символическую форму их самовыражения посредством рисования, лепки, сочинения стихов и рассказов, занятий танцами, пантомимой и драматизацией.

По мнению Дж. Хиллмана, «искусство соединяет первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается, и таким образом обеспечивает практический путь к исцелению фундаментального раскола в жизни человека» (Дж. Аллан, 1997, с. 13). Этот момент особенно важен в воспитательной и коррекционной работе с детьми и подростками группы риска. Поскольку почти все они имеют серьезные внутренние противоречия, обусловленные как неблагоприятной семейной обстановкой, так и личностными особенностями самого ребенка. Одним из путей преодоления внутреннего раскола в его личности является превращение образов и символов «в осязаемые факты» посредством отождествления с ними и дальнейшего их разыгрывания в ролевой игре. Таким образом игры-омнибусы способствуют интеграции личности ребенка, помогая ему найти «внутренние» решения его проблем. Достигается это за счет более активного включения в работу правого полушария, отвечающего за интуицию и творчество.

Например, на одном из занятий с использованием игры-омнибуса детям сначала рассказывают русскую народную сказку о молодильных яблоках и живой воде. После этого они рисуют те эпизоды или образы сказки, которые произвели на них наибольшее впечатление. Они рисуют, отождествляя себя во время такой игры с теми образами, которые выбрали. Часть из них идентифицируется с колодцем, наполненным водой, и говорит о том, как неприятно, когда в тебя бросают различный мусор. Во время группового обсуждения ведущий спрашивает детей, на что это похоже в их реальной жизни. И дети довольно легко проводят эти параллели. Описываемая метафора (выбранная самими детьми!) отражает переживания ребенка, которого оскорбляют словесно или на которого разряжают свое плохое настроение взрослые. И тогда, говоря образным языком, вода в колодце детской души становится грязной. Поэтому неудивительно, что взрослым так часто приходится сталкиваться с детской агрессивностью и непослушанием. Нередко для ребенка -это единственный способ сохранить свое самоуважение. Не самый лучший, но доступный ему. Тогда игры-омнибусы становятся тем местом, где ребенок может поэкспериментировать и поискать другие варианты поведения. Например, возвращаясь к образу колодца, дети предлагали в качестве возможного поведения - побрызгать водой на злого человека, убежать в трещины в земле, пробиться к глубинному источнику в недрах, чтобы приток чистой воды смог убрать грязь и мусор.

Все эти способы поведения ребенок продуцирует на бессознательном уровне. И детский мозг, воспринимая эти метафоры, сам находит новые способы реагирования, перестраивая таким образом поведение ребенка. Это безопасные и доступные способы обучения ребенка новым моделям поведения. Способы, основанные на собственном выборе ребенка и соотнесенные с его внутренней шкалой переживаний того, что для него хорошо и что плохо. Ни один здоровый живой организм не делает ничего, что может ему повредить. И человеческий организм в этом смысле не исключение. Если ребенок ведет себя не так, как этого хотелось бы взрослым или как это принято в обществе, то чаще всего у него для этого имеются веские причины. Задача взрослого - понять, что стоит за таким аномальным поведением ребенка, и помочь ему осознать и изменить это. В этом смысле игры-омнибусы предоставляют взрослым прекрасную возможность лучше понять проблемного ребенка, а самому ребенку – более полно выразить свои чувства и лучше понять себя.

Игры-монодрамы по сути представляют собой вариант гештальт-эксперимента. По мнению И. Польстера и М. Польстер, гештальт-эксперимент – это попытка восстановить связь между размышлениями, бесплодными разговорами и действием. «В ситуации эксперимента человек может мобилизовать себя перед лицом актуальных требований жизни, отыгрывая свои невыношенные чувства и действия в относительной безопасности» (И. Польстер, М. Польстер, 1997, с. 187). В таком эксперименте подросток не просто разыгрывает реальную или виртуальную ситуацию в присутствии группы и психолога (или социального педагога), он «вступает в творческий диалог со своим внутренним миром». Результатом этого диалога становится лучшее понимание самого себя, изменение к лучшему своего поведения,

нахождение опоры в будущем. Цель игры-монодрамы – стимулировать активность человека как внешнюю (в плане действий), так и внутреннюю (в плане переживаний). Психолог (или социальный педагог) в игре-монодраме становится для подростка «проводником и компаньоном, помогает ему сохранять баланс между безопасностью и риском, делает предположения, ориентирует и поддерживает» (И. Польсер, М. Польстер, 1997, с. 189). В игре-монодраме подросток (или взрослый) говорит и действует в настоящем времени от первого лица, будучи в роли того или иного персонажа. Психолог помогает ему проявлять активность, отражая его чувства, задавая проясняющие и направляющие вопросы, предоставляя описательную обратную связь.

Для того, чтобы игра-монодрама, как и любая другая ролевая игра, была эффективной, перед собственно игрой проводится разогревающее упражнение. В работе с младшими подростками в качестве таких упражнений мы используем лепку или рисование на тему, актуальную для них. Приведем пример того, как проходила игра-монодрама девочки, которая воспитывается опекунами. Ее отношения с ними не очень складываются. На групповом занятии (по счету оно было двенадцатым) дети лепят то, что им хочется (это разогревающее упражнение). Девочка (назовем ее Н.) слепила пингвина с отваливающейся головой. Далее приводится стенограмма диалога девочки с психологом в процессе ролевой игры.

Девочка начинает свою игру со слов:

«У пингвина отваливается голова потому, что он болен. От простуды тоже можно умереть. Пингвин боится умереть. Когда он об этом думает, он огорчается. А когда огорчается, то ему хочется, чтобы его кто-то навещил или поиграл с ним. Когда его навещают, он становится радостным. Еще он любит прыгать через свою скакалку».

Психолог: «Что его радует?»

Девочка (уходит от ответа). «Пингвин простудился потому, что был плохо одет. А одежды у него нет, и денег».

Психолог: «Он беспомощный?»

Девочка соглашается.

Психолог: «Ты иногда чувствуешь себя беспомощной?»

Девочка: (длинная пауза) «Почти никогда, редко...»

Психолог: «Как тебе тогда?»

Девочка: «Плохо, почти как пингвину (пауза). Ужасно! (с силой)»

В этом диалоге девочка выражает последовательно два своих чувства – собственного бессилия и протеста против него. Понимание этих переживаний дает ей силы начать поиски такого поведения в своем взаимодействии с другими, при котором она будет чувствовать себя менее бессильной и одинокой. Более подробное описание того, как ей это удастся, приведено в параграфе, посвященном практическому опыту использования ролевых игр в работе с детьми группы риска.

Описанная выше классификация ролевых игр не является единственно возможной. Мы используем ее в качестве ориентира для более осознанного выбора разновидностей игр в зависимости от ситуации, актуального состояния участников и решаемых задач. Для простоты мы иногда используем упрощенную классификацию ролевых игр, выделяя три основных категории. Это обучающие, воспитательные и коррекционные игры. К обучающим мы относим те, которые в первой классификации носят названия игры-иллюстрации, игры-демонстрации и тренировочные игры. К воспитательным – тренировочные и рефлексивные игры. К коррекционным – рефлексивные и творческие. Нетрудно заметить, что границы подгрупп во второй классификации перекрываются. Это связано с тем, что на практике иногда довольно трудно провести грань между обучающим и воспитующим воздействием или между коррекцией и воспитанием. Критерием деления на подгруппы является преимущественная направленность игры и характер инструкций, предлагаемых участникам.

3.3. Коррекционные ролевые игры в работе с детьми и подростками группы риска.

Ролевые игры сегодня являются неотъемлемой частью любых развивающих и коррекционных программ, в которых участвуют дети и молодежь разного социального и психологического статуса. На данный момент существует два основных направления применения ролевых игр – в психотерапевтических группах и в тренинговых группах, ставящих задачу саморазвития и самосовершенствования. Развивающая и психокоррекционная работа с детьми группы риска находится на стыке этих двух направлений. Здесь мы приводим описание

того, как использовать коррекционные игры с детьми группы риска преимущественно в развивающем (обучающем) ключе.

Это обобщение опыта применения в работе с данной категорией детей и подростков нескольких методик, основанных на психодраматических техниках и ролевых играх. К ним относятся методики под названием «Маски», «Матрешка» и «Шаг в будущее». Мы даем описание их концепции и последовательности шагов при их реализации. Автором двух последних методик является Д. Киппер. Автор методики «Маски» - Пэм Бераджер Дюнн, психолог, профессор Калифорнийского университета. В 1994 году мне посчастливилось побывать на ее семинаре под названием «Драма-терапия, рассказ и креативное искусство» в рамках второй конференции по арт-терапии, проводившейся Санкт-Петербургским институтом психотерапии и консультирования «Гармония». Я сделала перевод ее материалов и использовала их в своей работе с детьми и подростками с отклонениями в поведении в течение последних 8 лет. Кроме того, эта методика и две остальных оказались вполне подходящими для работы со студентами, обучающимися психологии, и педагогами, работающими с детьми с проблемами в поведении.

Коррекционный эффект достигается благодаря спонтанному выражению чувств игроками в процессе игрового действия. Дж. Морено описал четыре независимых формы выражения спонтанности: драматизация, творчество, оригинальность и адекватность (Д. Киппер, 1993). Драматизация помогает ребенку или подростку «оживить чувства, действия и слова». Творчество дает возможность создавать новые идеи и новые модели поведения, что является чрезвычайно важным для детей группы риска, которые, как правило, имеют весьма ограниченный и ригидный набор моделей поведения. Оригинальность, по Морено, не связана с творчеством, она скорее позволяет придать уже существующему ролевому репертуару ребенка новую форму и новое звучание. Адекватность характеризуется «правильно выбранным временем и эмоциональной интенсивностью определенного поведения». Таким образом, спонтанность можно определить как «адекватную реакцию на новую ситуацию или новую реакцию на старую ситуацию» (Д. Киппер, 1993). Этот аспект спонтанности является чрезвычайно важным с точки зрения профилактики у детей и подростков группы риска возможных эмоциональных срывов и неадекватного поведения в многочисленных стрессовых ситуациях, с которыми они сталкиваются. С этой точки зрения, психодрама, игры-драматизации, коррекционные и ролевые игры становятся весьма эффективным средством профилактики неадаптивного поведения или рецидивов правонарушений у данной категории детей.

Обучение подростков ролевым играм преследует две основных цели: обучение спонтанности и расширение имеющегося ролевого репертуара (иногда даже отказ от некоторых ролей) у их участников (Д. Киппер, 1993). Достижение последней цели особенно важно в психокоррекционной и воспитательной работе с детьми группы риска. Например, отказ воспитанника закрытого образовательного учреждения от роли Хулигана или Насильника может стать первым шагом на пути интеграции такого подростка в социум.

Ролевой репертуар личности.

Морено описывает поведение с точки зрения ролей и считает, что из них рождается собственное «Я» человека. Он называет роли «единицей консервированного поведения» и различает при этом несколько их категорий, среди которых наиболее важными для успешной социализации ребенка являются психические и социальные роли. Психические роли относятся к сфере переживаний ребенка и способствуют его дальнейшему духовному, умственному и физическому развитию. Примеры психических ролей, называемых подростками из пилотных школ, – играющий, активный, уверенный, веселый, жизнерадостный и т.д..

«Социальные роли - это те роли, в которых человек чаще всего вступает в соприкосновение с внешними реалиями жизни» (Г. Лейтц, 1994). Это наиболее широкая категория ролей, с которой идентифицируют себя подростки из пилотных школ. В данных ролях они действуют в соответствии с ожиданиями и требованиями общества. Чаще всего эти ребята отмечают следующие социальные роли: человек, личность, ученик (ученица), школьник (школьница), воспитанник, сын (дочь), брат (сестра), мужчина или мальчик (девушка), друг (подруга). Реже – спортсмен, музыкант, драчун, забияка, хулиганка. «Сумма всех социальных ролей человека соответствует тому компоненту личности, который в психологии К. Г. Юнга называется «персона» (Г. Лейтц, 1994). По мнению психологов, персона чрезвычайно важна для того, чтобы успешно справляться с требованиями внешнего мира.

Интересно, что у подростков группы риска персона иногда образована сочетанием противоречивых или негативно окрашенных ролей (примерно в одном случае из 10). Например,

совокупность следующих ролей – мужчина, токсик, ребенок, драчун, прогульщик, курильщик и плюс стандартный набор (ученик, брат, внук и т.д.). Еще одна интересная деталь – свое «Я» подростки из пилотных школ определяют через то, чего они хотят – не хотят, или через то, что они любят – не любят, реже – через то, что могут – не могут (в одной из школ примерно 5 из 10). Например, «Я - человек, я люблю компьютерные игры, я не люблю учебу, я не люблю детские передачи, я люблю фильмы про войну и т.д.» Такого рода совокупности ролей не только отражают плохо функционирующую персону, но и образуют размытую, или неопределенную идентичность. Изменить подобный, не очень удачный ансамбль ролей можно в ролевых играх, организуемых на классных часах или в специально отведенное для этого время. Одним из наиболее адекватных для решения этой задачи способом является методика «Маски», описание которой приводится ниже. Другой способ – предложить подростку устроить встречу роли токсика (драчуна или прогульщика) и роли ребенка (внука или ученика) и посмотреть, как они влияют друг на друга и на поведение его целостной личности.

Методика «Маски»

Концептуальной основой методики «Маски» являются четыре следующих положения:

- Личность человека не тождественна проблеме, носителем которой она является.
- Чтобы решить проблему, ее надо конкретизировать.
- Использование искусства и творческого самовыражения дает возможность обнаружить новые, неизвестные ранее возможности ее разрешения.
- Драматизация и творчество позволяют найти несколько различных решений одной проблемы.

Эта техника построена на использовании кукол, масок и импровизационных автобиографических упражнений для создания подростками своей жизненной истории и ее последующего изменения для достижения большего принятия самих себя и различных качеств своей личности или моделей поведения. Она задействует творческие ресурсы личности подростка и особенно подходит для работы в группе, поскольку для ее реализации требуются помощники. Последовательность работы с помощью этой методики такова.

1. Отделить личность от проблемы.
2. Облечь проблему в конкретную, материальную форму.
3. Посредством драмы и творческого искусства открыть возможности для различных взаимоотношений и позиций по отношению к проблеме.
4. При помощи драмы и творческого искусства обнаружить больше решений проблемы человека.

В методике «Маски» используются следующие психодраматические техники: монолог, скульптура, материализация, диалог и обмен ролями, описанные выше. Реализуется эта методика в ходе последовательного выполнения нескольких, логически связанных между собой упражнений.

Упражнение 1. Изображение проблемы в виде маски.

1. Создание маски.

Выбрать или создать маску, которая изображает твою борьбу с ... (например, промедлением, гневом и т.д.), или качество (черту характера), которая тебе в самом (самой) себе не нравится.

2. Назвать маску (дать ей имя).
3. Материализация маски.

Надеть маску, изображающую проблему, и принять позу и установки, которые характеризуют эту маску (попробовать разные подходы к проблеме). Двигаться так же как маска, изображающая проблему.

4. Создание скульптуры.

Поставить стул (другого человека или куклу размером с другого человека, представляющих тебя).

Выбрать другого человека для того, чтобы сыграть маску, изображающую проблему (или сыграть ее самому), и поставить эту маску в скульптуру, изображающую ваши взаимоотношения.

Упражнение 2. Интервью (или беседа с Маской).

1. Клиент (подросток) играет роль Маски и принимает физически позу, соответствующую этой роли.

2. Терапевт (психолог или социальный педагог) задает следующие вопросы клиенту в роли Маски, изображающей проблему.
- А - относится к имени клиента.
Н – относится к имени Маски.
- ☐ Что ты делала в жизни А?
 - ☐ Какую стратегию (приемы) ты использовала, чтобы контролировать жизнь А?
 - ☐ Когда ты была наиболее успешной в том, чтобы контролировать жизнь А?
 - ☐ Как ты ограничивала А от мыслей о других вещах?
 - ☐ Как ты вмешивалась в отношения А с другими людьми?
 - ☐ Покажи мне физически и пространственно твое отношение к А.

Упражнение 3. Интервью (или беседа) с клиентом.

1. Клиент (подросток) изображает предыдущую скульптуру, созданную в упражнении 1. Затем он выбирает кого-нибудь, кто будет играть Маску, изображающую проблему. Клиент берет на себя роль себя самого и принимает физически позу, показанную в предыдущей скульптуре. Человек (вспомогательное лицо), играющий Маску, берет маску и принимает физически ее позу.
2. Терапевт (психолог или социальный педагог) беседует с клиентом в скульптуре.
- ☐ Когда Н как бы владеет тобой, то как это влияет на твои взаимоотношения с твоей семьей, друзьями, одноклассниками и учителями в школе?
 - ☐ Если Н будет продолжать как бы владеть тобой, как это повлияет на твое будущее?
3. Терапевт приглашает клиента выйти из скульптуры и выбрать кого-нибудь, кто будет играть его в скульптуре.
- ☐ Можешь ли ты рассказать мне о твоей жизни без Н (Маски)?
 - ☐ Что это будет за время, когда Маска не сможет полностью владеть тобой?
 - ☐ Какая стратегия (какое поведение) будет наиболее успешной против Н?
 - ☐ Кто меньше всего будет удивлен, увидев тебя без Маски?
 - ☐ Можешь ли ты показать мне физически и пространственно, как ты относишься к Н, когда Н полностью не контролирует тебя?

Упражнение 4. Уникальный результат скульптуры.

Участник скульптуры показывает уникальный результат скульптуры, который представляет собой некоторые изменения в отношении к Маске, изображающей проблему.

Упражнение 5. Создание персонального представителя Маски.

Создай персонального представителя Маски, демонстрирующего ту часть тебя, которая хочет найти наилучшее для тебя решение этой проблемы и относиться более дифференцировано к Н.

Разогрев: участник движется как персональный представитель Маски и исследует вид движения, который дает ощущение конгруэнтности (соответствия) с его Маской (он ищет, что нужно делать и как двигаться, чтобы соответствовать этой Маске). В разогреве могут использоваться куски материи или бутафория, подходящие для данного движения.

Упражнение 6. «Персональный представитель Маски», который оживает.

Участник физически изображает различные состояния и позы «Персонального представителя Маски».

Вспомогательное лицо в качестве «Персонального представителя Маски» становится участником и принимает физически позу, соответствующую позе предыдущего участника.

Терапевт (психолог или социальный педагог) становится позади вспомогательного лица, играющего голос «Персонального представителя Маски» и задает следующие вопросы основному участнику:

- ☐ Почему ты выбрал именно меня?
- ☐ Как ты подготовился к моему созданию?
- ☐ Как ты пришел к тому, чтобы создать меня?
- ☐ Ты знаешь меня, кто Я? Расскажи мне обо мне...
- ☐ В какие моменты ты надеваешь меня?
- ☐ Где мы уже виделись раньше?
- ☐ Когда я чаще всего за последнее время присутствовал в твоей жизни? Расскажи мне обо мне...
- ☐ Теперь, когда ты видишь и слышишь меня, ты удивляешься?

- ☐ Кто будет меньше всего удивлен тем, что я существую?
- ☐ Какие возможности существуют в твоей жизни для того, чтобы ты надевал меня снова и снова?
- ☐ Что становится возможным для тебя, когда мы вместе?
- ☐ Когда мы вместе, я начинаю осознавать некоторые твои важные мысли ... Напомни мне, что это за мысли?
- ☐ Мне любопытно, какого я цвета?
- ☐ Почему ты выбираешь именно эти определенные цвета?
- ☐ Я хочу узнать, какой я формы. Расскажи мне об этом.
- ☐ Что я могу сделать для тебя?
- ☐ Что ты можешь сделать для меня?
- ☐ Как мы можем найти друг друга, если мы друг другу понадобятся?
- ☐ Что ты хочешь теперь, создавая меня, потребовать для своей жизни?

Варианты расширения «Персонального представителя Маски».

1. Создать новую историю, предлагаемую «Персональным представителем Маски».
2. Организовать диалог между двумя масками.
3. Изобразить движения (жесты, мимику и т.д.) части тела или личности, которая указывает на появление Маски, господствующей в твоей жизни сейчас.
4. Создать ритуальную историю, отражающую появление Маски.
5. Изобразить танец Маски, приветствуемой личностью участника.

Приведу два примера использования техники «Маски» в коррекции агрессивного поведения у подростков. Первый пример: выполняя упражнение № 1, младшие подростки в группе рисуют маску качества или настроения, которое им в себе нравится. Н. рисует маску синим фломастером и называет ее «Злой кролик». Он говорит об этой маске следующее: «Этот кролик появляется, когда у меня что-то не получается. Я начинаю сердиться и становлюсь на него похожим. Мне хотелось бы быть похожим на обыкновенного кролика, а не на злого». Я спрашиваю его: «Чем отличается злой кролик от обыкновенного?». Подросток отвечает: «Обыкновенный кролик может прийти в лес и *там* разозлиться, и тогда злой кролик останется в лесу, а обыкновенный кролик вернется обратно». Когда я спрашиваю у него о том, как он злиться, подросток рассказывает: «Если я начинаю сильно злиться, то мне хочется мять пластилин руками и лепить из него что-нибудь». Взрослые не разрешают ребенку брать пластилин, чтобы он не ронял его на пол и не мусорил. У этого мальчика есть запрет на выражение агрессивных чувств даже в социально приемлимой форме. В результате он не просто лишается возможности выразить свои негативные чувства, но и научается *раздваиваться*: «злой кролик останется, а обыкновенный вернется обратно». Использование техники «Маски» позволяет от этой раздвоенности избавиться и восстановить целостность личности. Для этого выполняются все остальные упражнения, описанные выше.

Второй пример – из студенческой педагогической практики, во время которой студенты-психологи работали со старшеклассниками, используя технику «Маски» (студентка 4-ого курса А.О.). Я обучила студентов этой технике и они использовали ее во время классных часов с учащимися, посвященных самовоспитанию и самопознанию. Старшеклассница рисует маску своего раздражения, которое проявляется в общении с не очень приятными ей людьми. Студентка предлагает девушке создать скульптуру, отражающую характер ее взаимоотношений и общения с данной маской (см. упражнение 1). Для этого она выбирает себе двух помощников из одноклассников и создает скульптуру. В ней маска, т.е. раздражение находится перед хозяйкой и стоит в полный рост, а хозяйка сидит на корточках позади маски. Затем старшеклассница становится на место своей маски в этой скульптуре и студентка берет у нее интервью (упражнение 2). На вопросы о том, что она (маска) делает в жизни старшеклассницы, как давно она появилась и т.д., девушка из роли маски отвечает следующее. Маска появилась недавно, она всегда принимает участие в ее общении с другими людьми, оберегая от обид и эмоциональных травм, которые они ей могут нанести. То доминирующее положение, которое занимает маска, является для нее комфортным.

Далее происходит обмен ролями – старшеклассница теперь играет роль себя самой в скульптуре (см. упражнение 3). Студентка задает ей вопросы о том, кто еще, кроме нее самой знает о существовании маски, что, с ней будет, если маска исчезнет из ее жизни и т.д. По ходу этого интервью удастся выяснить, что никто, кроме старшеклассницы, не знает о существовании маски, что маска контролирует ее жизнь, она закрывает от девушки собеседников, мешает видеть их и контактировать с ними. Кроме того, в ходе данного интервью

выясняется, что без этой маски девушка будет чувствовать себя незащищенной. Далее начинается следующий этап работы с маской. Девушка выходит из скульптуры, ее помощница из класса становится вместо нее в скульптуру, а старшеклассница смотрит на себя со стороны. Помощники-одноклассники воспроизводят для нее диалог между персонажами скульптуры. Студентка задает ей вопросы о том, что та видит и чувствует по отношению к этим персонажам. Девушка говорит, что ей не нравится доминирующее положение маски и то, что она (маска) контролирует ситуацию.

Студентка предлагает старшекласснице внести такие изменения в скульптуру, которые дадут ей возможность чувствовать себя в этой скульптуре более комфортно (см. упражнение 4). Старшеклассница в новой скульптуре располагает себя и свою маску рядом на небольшом расстоянии друг от друга. После этого она по очереди становится сначала на место самой себя, а потом на место маски в новой скульптуре. При таком расположении она все равно чувствует дискомфорт из-за того, что ощущает себя контролируемой маской. Тогда студентка предлагает ей внести в скульптуру еще какие-нибудь изменения для того, чтобы все-таки найти для себя действительно комфортное состояние в отношениях с маской. Старшеклассница делает это и находит такое взаиморасположение, при котором она и маска стоят спиной друг к другу. В таком положении она получает возможность контролировать маску и разворачивать ее только тогда, когда ей это действительно нужно. В таких случаях, маска продолжает стоять у нее за спиной, не закрывая ее от людей и одновременно поддерживая ее, «прикрывая тылы». При таком взаимодействии с маской, старшеклассница чувствует себя комфортно.

Практика использования методики «Маски» в воспитательной и коррекционной работе с подростками и старшеклассниками показала ее высокую эффективность с точки зрения углубления и расширения знаний школьников о самих себе, особенностях своего характера и возможностей развития способностей в плане саморегуляции. Кроме того, эту методику можно успешно использовать для повышения самооценки и самоуважения ребят, работая с масками неуверенности в себе или застенчивости. На углубление самопознания и коррекцию самоотношения школьников ориентирована еще одна методика, имеющая название «Матрешки». Ее автором является Д. Киппер.

Методика «Матрешки»

Концептуальной основой этой методики являются следующие положения:

- собственное «Я» человека рождается из ролей;
- ролевое поведение является способом самовыражения человека;
- ролевое поведение соответствует Персоне, представляющей собой «маску», которую человек надевает в общении с другими;
- Персон и масок у личности может быть несколько;
- снимая маски, человек постепенно открывает все более глубокие и спонтанные части своего «Я».

Хотя эта методика является индивидуальной, она может быть проведена и в зрелой, сплоченной группе, члены которой относятся друг к другу с уважением и терпимостью. Ее применение позволяет обнаружить достаточно интимные и глубоко запрятанные субличности (части «Я»), которые нередко малоизвестны самому человеку и представляют собой какие-то ресурсные состояния. Открытие этих состояний или частей «Я» способствует расширению ролевого репертуара личности, увеличивает ее креативность и расширяет способности в плане социальной адаптации и межличностного взаимодействия. Ниже приводится порядок реализации данной методики и примеры ее применения в воспитательной и коррекционной работе со старшеклассниками.

Сначала психолог обращается к группе и говорит подросткам, что предлагаемое им упражнение направлено на самопознание. Он спрашивает, кто хотел бы поучаствовать в нем в качестве добровольца, чтобы узнать о себе что-то новое. После того, как кто-нибудь из подростков вызывается работать, психолог вручает ему матрешку и дает следующую инструкцию: «Каждый человек имеет множество проявлений, или пластов. Внешний, как у матрешки, известен и виден всем. А нижние, спрятанные за ним, - это более личные и менее известные другим проявления его личности. Они спрятаны как маленькие матрешки внутри большой». Затем психолог спрашивает у подростка: «Как ты думаешь, сколько таких слоев-матрешек (масок) есть у тебя?». Подросток дает ответ, и психолог предлагает поставить ему в ряд столько стульев, сколько у того проявлений-матрешек. Далее он просит его сесть на первый стул, представляющий первую, поверхностную часть его личности, и рассказать, что это за часть (от первого лица). Подросток последовательно пересаживается со стула на стул, перемещаясь на все более глубокие слои своего «Я» и рассказывая психологу (и другим

участникам группы) о каждом из них. Взрослый всякий раз спрашивает его, как он чувствует себя на этом стуле (этой матрешкой).

По мере выполнения упражнения психолог интересуется, какая из матрешек показалась подростку наиболее комфортной, а какая наименее. Упражнение завершается тем, что подростку предлагается посидеть на том стуле, где он чувствует себя лучше всего. Наиболее комфортные стулья-матрешки - это те проявления, с которыми подросток себя больше всего идентифицирует. Наименее комфортные – это те, которые подросток не очень принимает или которые ему не очень нравятся, или которые он мало знает. Они могут оказаться носителями важных качеств, именно тех, которых подростку не хватает для того, чтобы успешно справляться со своими жизненными задачами. Обращая внимание подростка на эти слои-матрешки, психолог помогает ему не только сформировать более адекватное представление о самом себе, но и показывает те внутренние ресурсы, которые тот может использовать в случае необходимости. При этом в работе с подростками группы риска психолог обращает, в первую очередь, внимание на проявления личности, определяющие их социальную адаптацию.

При использовании данной методики психолог может столкнуться с некоторыми трудностями, обусловленными страхом подростков перед самораскрытием или недостатком доверия к окружающим. Эти затруднения являются вполне естественными и возникают в результате активизации механизмов психологической защиты у тех, кто вызывается побыть добровольцем. Поэтому к ним стоит относиться с уважением и вниманием. Одно из типичных затруднений выражается в том, что подросток называет больше слоев-матрешек, чем он готов открыть другим «здесь-и-сейчас». Например, он называет 5 матрешек и ставит 5 стульев, а когда подходит время пересесть на последний стул, то он задерживается на предыдущем. Подросток в таких случаях говорит, что чувствует сильное волнение или тревогу и не очень хочет пересаживаться на этот последний стул. Тогда лучше не торопить его, а побольше порасспрашивать и постараться узнать, что именно его тревожит.

Некоторые подростки говорят, что стесняются этой (последней известной им) части своей личности; некоторые говорят о том, что никто, кроме них не знает эту часть; некоторые боятся, что, если другие люди узнают их такими, то изменят к ним отношение. Иногда достаточно только такого разговора и подросток сам встает и пересаживается. Иногда психолог просит его задержаться и спрашивает: «Как ты относишься сейчас (после разговора) к этой своей последней матрешке на соседнем стуле?». Подросток довольно часто говорит, что больше понимает эту свою часть и сообщает о готовности рискнуть сесть на последний стул и обнародовать ее. Есть ребята, которые так и не решаются пересесть на последний стул. Как правило, мы не настаиваем на том, чтобы они все-таки это сделали, и предлагаем им занять место той матрешки, где они чувствуют себя наиболее комфортно. Такое завершение упражнения помогает им «вынырнуть» с более глубоких слоев своей личности на более поверхностные, восстанавливая их чувство защищенности.

Другой вариант развития событий при использовании методики «Матрешки» не является затруднением, он представляет собой еще одну возможность для углубления самопознания. Пробовать его можно с теми подростками, с которыми у психолога сложились доверительные отношения или с теми, кто легко идет на сотрудничество и проявляет большую заинтересованность в происходящем. Индикатором готовности ученика сделать еще один шаг «на глубину» является такое поведение, когда, рассказав про последнюю матрешку, он не торопится вставать со стула и время от времени поглядывает влево от себя, т.е. в ту сторону, где мог бы стоять следующий стул (еще одна матрешка). В таких случаях мы расспрашиваем его: «Что ты чувствуешь, сидя на этом последнем стуле? Как ты думаешь, сколько еще матрешек могло бы оказаться за ним? Хочешь ли ты что-нибудь о них узнать прямо сейчас? Что тебе для этого надо? Как я могу помочь тебе в этом?» Если подросток говорит, что чувствует легкое волнение и любопытство (но не сильную тревогу и страх), то мы предлагаем ему, оставаясь на последнем стуле, пофантазировать вслух о том, какой может быть его следующая матрешка. Чаще всего подростки соглашаются на это и рассказывают о том, как они себе представляют следующую, еще более глубокую часть своей личности. После этого мы предлагаем им взять еще один стул, поставить его рядом и попробовать пересесть на него. Иногда эта новая матрешка оказывается для них довольно приятной неожиданностью и вызывает положительные чувства. В любом случае, такой шаг дает им более ясное понимание самих себя и повышает их самопринятие и самооценку.

Эту методику можно включать не только в работу с девиантными подростками, но и в процесс обучения будущих педагогов, психологов, социальных работников. Кроме того, ее можно предлагать во время проведения семинаров-практикумов для педагогов, психологов и других взрослых людей, работающих с детьми группы риска. Она помогает лучше понять, какую

часть своей личности эти люди проявляют чаще во взаимодействии с ДГР, какую реже, а какую не открывают им никогда, и как все это влияет на их отношения с данной категорией учеников. Мы обучаем желающих студентов данной технике, предлагая им сначала опробовать ее на собственном опыте. Такой опыт является полезным для них не только с точки зрения самопознания, но и с точки зрения лучшего понимания того, как чувствует себя люди, переживающие подобный опыт. После участия в подобных экспериментах и взрослые педагоги, и студенты проявляют больше терпения и эмпатии в общении с детьми группы риска и относятся к ним более внимательно и корректно. С разрешения наших студентов-практикантов ниже мы приводим пример использования данной методики во время педагогической практики с учащимися 8-9 классов. Занятие проводит студентка А.М.

Добровольцами вызываются две девушки и два юноши. Мы опишем все четыре истории с матрешками, чтобы показать, какие есть похожие и какие отличающиеся моменты в использовании данной методики. В этих описаниях прослеживаются некоторые гендерные различия. Учитывая их, можно сделать работу в рамках этой методики более индивидуализированной и гендерно-ориентированной. Наиболее ярко выраженная тенденция – это большее количество стульев (и соответственно матрешек) у представительниц женского пола по сравнению с представителями мужского пола. Вторая тенденция выражается в том, что молодые люди чаще, чем девушки говорят о существовании у них агрессивных частей личности. Иногда их высказывания носят довольно провокативный характер и психологу неплохо иметь на этот случай хорошо развитую способность обращаться к собственному чувству юмор. Юмор позволяет разрядить обстановку и не дает взрослому «скатываться» в агрессивную позицию, реагируя на провокацию подростка.

Первый доброволец – девушка. Говорит, что у нее 4 матрешки и ставит себе 4 стула. Когда садится на первый, то выглядит задумчивой, сидит, съежившись. На вопрос студентки-практикантки: «Удобно ли тебе?», отвечает: «Средне, наверное, не очень». Говорит, что эта матрешка серьезная, задумчивая, скрытная. На второй стул садится быстро. Отказывается показывать эту матрешку и говорит: «Эта матрешка мне не нравится, но она всегда будет». Тут же перебирается на третий стул и начинает улыбаться. Немного поерзав, садится поудобнее, отодвинувшись от края стула, и облокачивается на его спинку. «Эта матрешка веселая, добрая, мягкая, красивая. Здесь мне хорошо». Далее садится на четвертый стул и становится серьезной. «Эта матрешка умная, аккуратная, все продумывающая, но не сильно интересная, так как не она не хочет общаться с окружающими. Ей не все интересно. Здесь хорошо, но неловко». Студентка спрашивает девушку, есть ли дальше какие-нибудь матрешки. Девушка отвечает: «Да, такие же, как тут, только меняются по кругу». Она заканчивает упражнение, вернувшись на третий стул, т.е. к доброй и красивой матрешке, на месте которой чувствует себя наиболее комфортно.

Второй доброволец – тоже девушка. У нее тоже 4 матрешки. Когда садится на первый стул, улыбается, подпрыгивает, вертит головой. «Первая матрешка веселая, заводная. Она всем нужна. Активная. Когда просят, все делает. С юмором». На вопрос практикантки: «Хорошо ли тебе здесь?», отвечает, что не очень. Без особого желания пересаживается на второй стул, хмурит брови. Эта матрешка «деловая, серьезная, интересная, постоянно над чем-то думает». Пересаживается на третий стул, улыбаясь. Третья матрешка оказывается «красивой и веселой». Долго сидит на этом стуле, молчит, ничего не хочет говорить и одновременно не хочет переходить на следующий стул. Потом начинает улыбаться еще больше, кокетливо скрестив руки на коленях. Студентка спрашивает ее: «Эта матрешка игривая?» Девушка сильно удивляется и спрашивает: «А как вы догадались?» После этого тут же переходит на четвертый стул. Сидя на нем, долго смотрит на предыдущий. Ее последняя матрешка «ленивая, спокойная, рассудительная, все старается сделать по правде, т.е. по-честному». Завершает упражнение, вернувшись на первый стул, т.е. к активной и веселой матрешке. Говорит, что здесь чувствует себя лучше всего.

Следующий доброволец – юноша. Говорит, что знает у себя только три матрешки. Ставит три стула и садится на первый. Сидит на нем, скрестив руки и ноги. Говорит, что эта матрешка «нормальная, веселая, много говорящая». Чувствует себя на этом стуле хорошо. Затем пересаживается на второй стул. Сидит с серьезным выражением лица. Вторая матрешка «агрессивная, любит подраться, любит друзей, модная». Чувствует себя на этом стуле неудобно. Пересаживаясь на третий стул выглядит довольным, начинает улыбаться. Эта матрешка «спокойная, забывает на многое, о многом не думает». Говорит, что здесь ему хорошо. Оставаясь на последнем стуле, замечает, что, хотя сейчас дальше матрешек, они могут появиться. Наиболее комфортно чувствует себя на последнем стуле.

Еще один доброволец – тоже юноша. Он сначала говорит только о двух матрешках. Садится на первый стул – эта матрешка, в основном, тихая, скрытная. Много сидит за компьютером, любит читать». Пересаживается на второй стул. Сидит на нем, все время наклонив голову набок. Начинает говорить: «Матрешка ... (смеется) любит ... (смеется, резко конфузится, молчит, затем выкрикивает) девчонок ... (общий смех, ребята подбадривают его), да ... юбочка такая ... тю-тю-тю (изображает). Еще эта матрешка веселая, матом ругается, радостная». После этого говорит, что есть еще одна матрешка – третья. Ставит для нее еще один стул. Третья – новая матрешка, ее не было вначале. Эта матрешка «хорошая такая, приличная, родителей любит, добрая». На вопрос студентки- практикантки: «Есть ли еще матрешки?», отвечает, что, может быть и есть, но показывать не хочет. Завершает упражнение на первом стуле, т.е. на месте тихой и скрытной матрешки. Там он чувствует себя лучше всего.

Как видно из приведенных выше описаний, методика «Матрешки» дает возможность подросткам соприкоснуться не только с социально одобряемыми частями (матрешками) своей личности, но с теми, которые они предпочитают скрывать как от других, так и от самих себя. Эту методику можно несколько модифицировать и использовать для того, чтобы гармонизировать отношения между различными частями личности подростка. Это особенно актуально для детей группы риска, поскольку им довольно часто присущи внутренние конфликты между разными частями (матрешками). Тогда перед пересаживанием на очередной стул можно попросить подростка обратиться к следующей матрешке и узнать о ее отношении с соседними матрешками. Психолог может задать подростку вопросы следующего типа:

Как ты относишься к матрешке, находящейся слева (или права) от тебя?

Что заставляет тебя прятаться за предыдущей матрешкой?

Что будет, если ты поменяешься местами с матрешкой справа (или слева)?

О существовании каких матрешек тебе еще известно?

От кого ты прячешься? (имеется в виду ближайшее или школьное окружение подростка).

В чьей поддержке ты нуждаешься для того, чтобы чаще проявлять себя?

Отвечая на эти вопросы, подросток может обнаружить много нового и интересного о самом себе и своих взаимоотношениях с другими важным в его жизни людьми. Кроме того, он может найти более удачные способы сочетания этих разных частей своего «Я» (разных матрешек) в зависимости от ситуации, в которой оказался. Играя с разными сторонами «Я», подросток расширяет репертуар своих адаптивных реакций и научается гибко перемещаться от одной своей ипостаси к другой. Развитие такой гибкости в поведении особенно важно для ригидных подростков. С импульсивными, демонстративными и истероидными подростками эту методику можно использовать для того, чтобы они смогли осознать стереотипность или преувеличенность своих реакций и захотели попробовать вести себя иначе в их же собственных интересах. С шизоидными подростками методику «Матрешки» лучше использовать в индивидуальной работе, поскольку для них даже такое регулируемое самораскрытие в группе может оказаться чрезмерным и небезопасным. Для них просто наблюдение за тем, как это делают другие их сверстники, будет поводом для размышлений о собственной личности.

Методика «Шаг в будущее»

Концептуальной основой этой методики являются следующие положения:

- люди живут во времени: в прошлом, настоящем и будущем;
- они могут страдать от отклонений, связанных с каждым из этих измерений;
- имеющийся у человека образ будущего направляет и организует его поведение в настоящем;
- проигрывание или репетиция предполагаемого поведения в настоящем подготавливает человека к более эффективному поведению в будущем;
- обращение человека в игровой ситуации к воображаемому будущему помогает ему определить ценность будущих целей и их реалистичность.

Эта методика также, как и две предыдущих, направлена на самопознание подростков. Она описана Д. Киппером и адаптирована нами для работы с подростками группы риска. Данная методика предполагает, что подросток «разыгрывает какую-то ситуацию, в которую, как он считает, он попадет в будущем». Нетрудно заметить, что сама по себе тема будущего для многих подростков этой категории является не просто значимой, но и чрезвычайно волнующей. Для тех ребят, кто находится на пороге юношества, тот или иной образ будущего становится либо путеводной звездой, либо пугающим дамкловым мечом. Поскольку на границе подросткового и юношеского возраста начинается процесс жизненного, профессионального и

личностного самоопределения молодых людей, то рисуемое ими будущее влияет на этот процесс самым непосредственным образом.

В рамках методики «Шаг в будущее» подросток проигрывает ряд затруднительных ситуаций, с которыми он может столкнуться во внешнем мире. Перефразируя Д. Киппера, можно сказать, что «поведение в этих ситуациях может служить показателем готовности подростка встретиться один на один с реальным миром» (Д. Киппер, 1993, с. 136). Методика позволяет сделать «элементы неизвестности, поджидающие каждого в будущем», явными и конкретными. Это прекрасная возможность своеобразной безопасной репетиции будущего в том виде, в каком его себе представляет подросток. Безопасной потому, что реальных последствий во внешнем мире после такой репетиции не наступает. Зато есть очень важные внутренние последствия, выражающиеся в более адекватном восприятии самого себя, своих возможностей, способностей и притязаний. «Психологически техника нацелена на устранение или существенное ослабление предвосхищаемых тревог, особенно тех, которые воздействуют на поведение в настоящем» (Д. Киппер, 1993, с. 136).

Использование этой методики особенно целесообразно в работе с подростками с аддиктивным, или зависимым поведением. В психологической литературе, посвященной проблемам подростков с алкогольной зависимостью или токсикоманией, отмечается, что для них характерна крайне суженная временная перспектива будущего. Она выражается в отсутствии способности планировать это будущее и приводит к ощущению скуки, увеличивая их уязвимость к стрессу. А такой дефицит способностей в плане саморегуляции компенсируется этими подростками посредством «создания иллюзорного мира с помощью психоактивных веществ». В связи с этим одной из форм профилактики зависимого поведения у подростков группы риска является работа, направленная на расширение их временной перспективы, на формирование у них привлекательных и реалистических образов будущего. Методика «Шаг в будущее» весьма удачно вписывается в это направление профилактической работы.

По мнению Яблонски, применять данную методику возможно при соблюдении следующих четырех условий (цит. по Д. Кипперу, 1993). Во-первых, «Шаг в будущее» вводится только после эффективного разогрева. Во-вторых, разыгрываемая подростком ситуация будущего должна представлять для него определенную важность. В-третьих, разыгрываемая ситуация является той, в которой он собирается участвовать в действительности. В-четвертых, другие участники группы, исполняющие вспомогательные роли, должны заставить подростка «почувствовать реальность будущей ситуации».

Как уже отмечалось выше (см. ...), для разогрева можно использовать как душевные, так и физические стартеры. Для подростков физические стартеры в силу их возрастных особенностей являются более эффективными, чем душевные. Предлагая ребятам разогревающие процедуры, в них уже можно вводить символические элементы того или иного варианта будущего. В данном случае мы опираемся на теоретические представления о важной роли символов в психическом развитии человека (К.Г. Юнг, Х. Лейнер, Р. Ассаджолли, К. Томас и др.). Например, давая инструкцию: «Представьте, как вы забираетесь на вершину горы по извилистой тропинке (крутой отвесной скале, ледяному склону, в вагончике фуникулера и т.д.) и изобразите это при помощи жестов и пантомимы», мы тем самым символически направляем их движение вверх, т.е. ориентируем на рост, развитие, достижения. Давая другой вариант инструкции: «Представьте, как вы спускаетесь вниз в глубокую подземную пещеру (подземелье, заброшенный колодец и т.д.)», мы тем самым символически ориентируем их на погружение в глубины бессознательного. Есть и другие возможные варианты инструкций, задающие направление движения в горизонтальной плоскости. Пример такой инструкции: «Представьте, что вы плывете в сумерках на парусном судне по бушующему морю. Где-то впереди вы видите светящийся маяк, показывающий вам дорогу. Вы держите в руках штурвал и ведете свой корабль к этому маяку». В этом варианте маяк выступает символом цели.

Лучше, если психолог участвует в таком разогревающем упражнении вместе с подростками. С одной стороны, он моделирует поведение, а, с другой стороны, он таким образом уменьшает межличностное напряжение в группе, сокращая психологическую дистанцию между собой и подростками. Разогрев происходит, благодаря физическому движению, и благодаря последующему короткому обсуждению тех чувств и ощущений, которые актуализируются в этом процессе. В процессе обсуждения психолог фокусирует внимание ребят на том, в каких жизненные ситуации они испытывают подобные чувства и ощущения и старается увязать их с ближними и дальними планами подростков. Это своего рода подготовка к собственно ролевой игре с использованием методики: «Шаг в будущее». Важно, чтобы данный подготовительный этап не был по времени слишком большим. После разогрева можно переходить к игре.

Мы опробовали данную методику в работе со студентами старших курсов - будущими психологами, испытывающими некоторые затруднения в определении своих жизненных планов сразу же после окончания университета. Эти студенты не могли принять решение, где работать и в какой сфере лучше реализовывать себя. В общем виде данная ситуация аналогичная той, в которой оказывается большинство подростков группы риска к моменту окончания школы или профессионального училища. Она отличается только некоторыми нюансами и личностными особенностями самих студентов. Тем не менее ее вполне успешно можно использовать в работе с подростками. Она может оказаться полезной в тех случаях, когда молодой человек или девушка просто не знают, что они будут делать после окончания учебного заведения. Использование данной методики особенно уместно в работе с теми воспитанниками закрытых учебных заведений, которые в ближайшем времени должны будут его оставить и вернуться в свои семьи (как правило, неблагополучные), или с теми воспитанниками, у которых нет родителей. Она также является хорошим инструментом подготовки таких ребят к самостоятельной жизни в социуме, поскольку дает возможность повысить их уверенность в себе при поиске работы и снизить тревогу перед неизвестностью.

Приведем пример работы с жизненными планами одной из студенток с использованием методики «Шаг в будущее». Для разогрева использовалось двигательное упражнение, в котором студенты, выбрав в аудитории цель – точку назначения, двигались к ней в течение определенного времени (5 минут). На пути к этим целям были расставлены всевозможные барьеры в виде стульев, столов, натянутых на разной высоте веревок и т.д. Чтобы достичь своих целей, студентам нужно было преодолеть эти барьеры. В процессе движения их попросили обратить внимание на свои переживания и ощущения, а также на те образы и фразы, которые у них будут при этом спонтанно всплывать. Так получилось, что в ходе первой попытки студенты справились с этим заданием не за 5 минут, а за 2. И тогда оставшееся время они провели в точке назначения, размышляя над тем, как они двигались, как преодолевали барьеры, что заставляло их торопиться и т.д. Затем они сделали вторую попытку и действовали более взвешенно и рефлексивно. Ведущий по ходу разогревающего упражнения сообщал о времени. Например, «Прошло 2,5 минуты» или «У вас остается 1 минута». Эти реплики помогали студентам планировать свои действия с учетом имеющихся временных ресурсов и тех условий, в которых они находились.

После того, как выбранные цели были достигнуты во второй попытке, им предложили сесть в круг и высказаться о своих чувствах. В ходе обсуждения студенты с помощью ведущего обнаружили параллели между тем, как они выбирают цели в жизни и в игре, между тем, как они двигаются по направлению к ним в жизни и в игре, как преодолевают препятствия на пути к своим целям и т.д. После этого ведущий спросил, хочет ли кто-нибудь из них немного больше узнать о своих трудностях и о том, как они влияют на процесс достижения личных целей. Несколько студентов откликнулось на это предложение и захотели разыграть свои ситуации. Работа далее проводилась последовательно с каждым студентом в отдельности. Им была дана следующая инструкция, которая служила введением непосредственно в ролевую игру.

«Представьте, что мы перевели часы на 5 лет вперед. Теперь мы в таком-то году (ведущий называет год и месяц). Сколько тебе лет? Чем ты занимаешься? Чем зарабатываешь на жизнь? Кто тебя окружает и как они к тебе относятся? Кто ты для них и кто они для тебя? Пожалуйста, организуй пространство действия и давай начинать». После каждого вопроса ведущий ждал ответа от студента, разыгрывающего свою ситуацию. Студентка, о которой мы здесь пишем, представила себя менеджером небольшой компании. Она поставила стол, расставила вокруг него стулья. Сказала, что место действия находится в ее кабинете. Она представила себя в этом отрезке будущего и сказала, что в данный момент ведет рабочее совещание. Ведущий продолжает задавать ей вопросы: «Где ты находишься за этим столом? Кто слева от тебя, а кто справа? Кто рядом, а кто поодаль? Какие у тебя с ними отношения?» Оказывается, что за этим столом на совещание собрались, в основном, мужчины. Среди них есть те, которые ей явно симпатизируют и даже более того. Один из этих мужчин ей нравится, он свободен.

Ведущий просит студентку рассказать немного подробнее о своей жизни в этот период. Он продолжает задавать вопросы: «Каково твое семейное положение? Есть ли у тебя семья?» и т.п. Студентка говорит о том, что семьи у нее нет, что она вся в работе и т.д. Ведущий расспрашивает ее о том, как ей вообще, будучи женщиной руководить мужчинами, слушают ли они ее или нет. Он спрашивает, нравится ли ей такая жизнь, в которой нет места для семьи, и как она себя при этом чувствует. По мере того, как действие продолжается, студентка открывает в себе чувство одиночества и потребность в поддержке со стороны одного из этих мужчин, находящихся на совещании. Она начинает осознавать, что ее желание работать в

мужском коллективе и находиться в деловых отношениях с мужчинами на самом деле является попыткой избежать близких отношений с ними. Такие отношения привлекают и одновременно пугают ее. В процессе игры студентка понимает, что вообще-то она не хочет всю свою жизнь посвящать только работе, что такой выбор отодвигает ее личную жизнь на задний план. Она задумывается над тем, то ли это будущее, которого она хочет. Студентка рассуждает вслух о своих жизненных приоритетах и говорит, что получила сейчас важную информацию, которую ей надо обдумать. На этом действие останавливается, все возвращается в круг и делится своими чувствами в процессе игры. В ходе обсуждения часть студентов говорит о похожих переживаниях, связанных с их жизненными планами на будущее. Таким образом, данная ролевая игра позволила лучше разобраться со своей мотивацией в отношении будущего не только ее главному персонажу, но и тем студентам, которые были зрителями и сами никаких активных действий не совершали.

Все три описанных выше методики – «Маски», «Матрешки» и «Шаг в будущее» представляют собой весьма удобные и эффективные инструменты как для коррекционной, так и для профилактической работы с детьми группы риска. Они хорошо вписываются в формат групповой работы с данной категорией детей. Их использование возможно в такой подростковой группе, в которой уже сформировался необходимый уровень психологической безопасности и доверительности между ее участниками и между участниками и психологом (или социальным педагогом). От психолога для проведения такой работы требуется достаточная степень сензитивности, эмпатии, хорошо развитые навыки активного слушания, терпимость к неопределенности, творческий подход и интерес к этой группе подростков.

РАЗДЕЛ 4. ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР

4.1. Ролевые игры в обучении и переподготовке педагогов, работающих с детьми группы риска.

Мотивационные игры

Ролевая игра «Два племени»

(авторская адаптация игры с одноименным названием Е.В. Сидоренко)

Цель игры – активизация природной силы территоризма как стремления сохранить, расширить и обогатить свою территорию различным образом и поисковой активности участников.

Инструкция, сценарий и роли:

Представьте, что вы – два первобытных племени. В каждом племени есть мужчины и женщины. Первое племя – это племя рыболовов, живущее на берегу моря. Оно питается рыбой, которую жарит на кострах или сушит. Дровами для костров служат деревянные обломки, которые выбрасывает на берег море. Второе племя – это племя лесных охотников. Оно питается зверями, которых ловит в лесу.

Разделитесь, пожалуйста, на племена (участники делятся).

Итак, справа – море и узкое побережье. Слева – высокие холмы и леса.

Выберите себе место для стойбища (племена занимают левую и правую часть помещения соответственно).

Выберите себе вождя (участники выбирают вождей).

Выберите себе имя (участники выбирают племени имя).

Оборудуйте место для стойбища и обозначьте его границы.

Постарайтесь отгородить свою территорию как физически, так и символически (участники делают это).

Наступила зима. Она выдалась очень суровой. Море в этом году выбросило на берег мало обломков дерева и у племени рыболовов осталось дров для обогрева и приготовления пищи на одну ночь. Запасов рыбы у них много. Подумайте, что вы будете делать? (ведущий обращается к рыболовам).

Одновременно с этим у племени охотников не почти осталось дичи, так как на зверей мор и многие погибли от болезней. Племя охотников грозит голод. Подумайте, что вы будете делать? (ведущий обращается к охотникам).

На размышления вам отводится 2 часа, что в режиме реального времени соответствует 2 минутам (Племена обсуждают, принимают решение и сообщают его ведущему).

У вас есть 8 часов светлого времени, что в режиме реального времени соответствует 8 минутам, на то, чтобы спасти свое племя. Через 8 минут станет темно и вы не сможете передвигаться. Ваше время пошло. Действуйте!

Роль тренера – фасилитировать игровой процесс таким образом, чтобы феномен территоризма как механизма мотивации проявился в наибольшей степени.

Для этого он может по ходу игры вводить дополнительные условия, если игра идет слишком вяло, участники ведут себя пассивно и не мотивированы на какие-либо действия. Например, во второй подгруппе вождь охотников (мужчина) отправился к племени рыболовов в одиночку, а его племя осталось пассивно ждать результатов. В племени рыболовов не было мужчин и когда они окружили вождя охотников, тренер сказал: «Похоже, что племя охотников осталось без вождя. Он захвачен в плен рыболовами, у которых нет мужчин». Племя рыболовов с удовольствием подхватило эту идею и стало ее развивать в гендерном аспекте. Это заставило оставшихся членов племени охотников сдвинуться с места и проявить собственную поисковую активность по разрешению уже новой ситуации. Аналогичным образом, вводились другие условия.

Комментарии к игре, которая происходила в реальности.

Одно племя оказалось значительно активнее другого и с самого начала захватило большую часть территории. Племена решили спастись, договорившись друг с другом об обмене. Рыболовы меняют рыбу на дрова и, наоборот. Поскольку игра в первой подгруппе шла слишком гладко и феномен территоризма не проявлялся, тренер сказал, что племена говорят на разных языках и поэтому не понимают друг друга и даже истолковывают предложения об обмене неправильно, как проявления агрессии против них. Это условие усилило накал эмоций и взаимодействие участников, заставляя их проявлять поисковую активность более энергично.

Вместе с поисковой активностью проявился и феномен территоризма. Племя рыболовов захватило в плен людей племени охотников вместе с дровами, которые они принесли с собой для обмена на рыбу.

Игра была закончена на пике эмоций. После этого была проведена *деролезация*, т.е. тренер предложил участникам символически «снять» с себя роль и сказать: «Я – не член племени рыболовов, я такой-то (назвать свое имя и почувствовать себя собой). Эта процедура является важной после завершения ролевой игры, особенно в ролевых играх, проводимых с подростками и ДГР. Если она не проводится, участники могут слишком отождествиться с персонажами игры и продолжать вести себя в соответствии с их ролями. Поэтому деролезация позволяет выйти из воображаемого игрового пространства и контактировать дальше с реальными людьми.

После этого проводилось обсуждение игры с акцентом на том, что и как мотивировало участников в этой игре. Эта процедура называется дебрифинг и является также важной с точки зрения «наведения мостов» между переживаниями и действиями участников в ролевой игре и их поведением в реальной жизни в контексте мотивации.

Что их мотивирует?

Как они мотивировали других?

Как они могут использовать этот опыт и эти знания для повышения мотивации своих учеников?

Эти вопросы задавал тренер участникам в процессе обсуждения результатов и хода ролевой игры. Тренер «канализировал» ответы участников, в которых отмечались те или иные потребности членов племени в РИ как источники мотивации их действий. Эта дискуссия позволила не только соединить опыт в игре с жизненным и педагогическим опытом участников, но и плавно перейти к информированию по мотивации – пирамиде потребностей А. Маслоу.

После информации о потребностях как источниках мотивации участники были ознакомлены с последовательностью проведения РИ, их видами и необходимыми процедурами.

Ролевая игра «Сказочные персонажи» (автор Середа Е.И.)

Цель игры – расширить самопонимание педагогов в контексте того, как они мотивируют своих воспитанников.

Инструкция, сценарий и роли:

Сначала, вспомните и назовите, пожалуйста, сказочных, литературных, мифологических, мультипликационных или киношных персонажей детского возраста (участники называют). Теперь вспомните и назовите аналогичных взрослых персонажей, которые осуществляют руководство персонажами-«детьми», не обязательно из тех же самых произведений (участники называют).

Теперь определитесь, в какой роли вы предпочитаете участвовать в ролевой игре, которая сейчас будет. (Участники определяют и делятся на две команды – сказочные персонажи «дети» и «взрослые-руководители»).

Исполнители персонажей-«детей» на несколько минут сейчас выйдут за дверь вместе с тренером, где получат инструкции о том, что им делать дальше. (Тренер инструктирует участников-«детей» за дверями помещения: «Участники – исполнители роли руководителя будут пытаться пригласить вас двигаться в определенное место в комнате. Вы можете вести себя как угодно в соответствии с характером и потребностями своего персонажа и двигаться только тогда, когда вам действительно захочется откликнуться на их приглашение. На приглашения, которые носят унижающий, агрессивный или неприятный для вас характер, вы можете не откликаться вообще». После этого тренер вместе с участниками – детскими персонажами возвращается в помещение, где проводится ролевая игра).

Персонажи-«взрослые», вам предстоит провести персонажа-«ребенка» из пункта А в пункт Б (тренер показывает эти точки в комнате и каким-то образом отмечает их). Вы можете использовать только вербальные средства для того, чтобы заставить его двигаться.

Персонажи-«дети», выберите себе, пожалуйста, персонажа-«взрослого», с которым вы хотите работать в паре. (Участники объединяются в пары и работают дальше в парах. Каждая пара по очереди пробует переместиться из одной точки в другую. Тренер наблюдает за этим процессом вместе с другими участниками).

После завершения игры проводится ее обсуждение таким же образом, как и в игре «Два племени».

Роль тренера – внимательно наблюдать за происходящим и комментировать игру не только в те моменты, когда она заходит в тупик (персонаж-«ребенок» остается на месте), но и тогда, когда пара быстро перемещается из пункта А в пункт Б. В комментариях он старается установить связь между поведением «детского» персонажа, его потребностями и мотивирующими действиями персонажа-«взрослого».

Комментарии к игре, которая происходила в реальности.

Участники первой и второй подгрупп называли разных персонажей. Некоторые персонажи в обеих подгруппах повторялись. Например, в первой подгруппе были названы следующие детские персонажи: Оловянный солдатик, Золушка, Карлсон, Буратино, кот Матроскин, Гномик, Чебурашка. Во второй подгруппе были названы следующие детские персонажи: Антошка из одноименного мультфильма, Чиполлино, Пьеро, Мальвина, Буратино и др. Среди взрослых персонажей в первой подгруппе были названы: Баба-Яга, Снежная королева, Старуха из сказки «Золотая рыбка», Серый волк, Кощей Бессмертный, Емеля. Во второй подгруппе среди взрослых персонажей были названы фрау Фрекен Бок из «Малыша и Карлсона», Кощей Бессмертный, Баба-Яга и др.

Объединение участников в пары происходило спонтанным образом. Например, в первой подгруппе Оловянный солдатик выбрал себе в пару Бабу-Ягу, Чебурашка – Снежную королеву. Во второй подгруппе Антошка выбрал себе в пару Бабу-Ягу, а Чиполлино – Кошею Бессмертного и т.п. Похоже, что участники объединялись в пары либо по принципу предварительного знакомства друг с другом, либо по принципу симпатии, либо по остаточному принципу.

Разные пары передвигались из пункта А в пункт Б с разной скоростью. Поскольку игра проходила в аудитории в виде амфитеатра, то персонажам-«взрослым» было сказано примерно следующее: «Точка А расположена у подножия лестницы. Вам нужно добиться того, чтобы персонаж- «ребенок» поднялся следом за вами по этой лестнице на самую последнюю ее ступеньку. Здесь находится дверь в прекрасное будущее – это и есть ваш пункт Б». По мере того, как пары перемещались по очереди по этой лестнице, персонажи-«взрослые» использовали для их мотивирования разные стимулы. Например, в первой подгруппе Гномика Кошей Бессмертный «выманил» наверх, обещая ему большое материальное вознаграждение в конце подъема. Чиполлино и Чебурашку «соблазнили» словами о том, что там, за «дверью в прекрасное будущее», находятся люди, которые очень сильно нуждаются в их помощи. Стойкий Оловянный солдатик «поддался» на обещание того, что ему после восхождения дадут оловянную ложку, чтобы он мог бы сделать себе вторую ногу. Персонаж Буратино долго не хотел двигаться никуда, не доверяя своему персонажу-«взрослому», до тех пор, пока тот не сказал, что там наверху его ожидает папа Карло. В общем, каждый участник и каждая пара действовали в своей индивидуальной манере.

Их действия и способы мотивирования стали потом предметом группового обсуждения. В процессе обсуждения ведущая группы увязывала эти способы мотивирования с пирамидой потребностей А. Маслоу, мотивацией достижения и т.п. После этого в рамках обсуждения была сделана попытка соотнести происходившее в игре с тем, чем мотивируются в пилотных школах воспитанники педагогов, участвующих в сессии.

Ролевые игры по разрешению конфликтных ситуаций

Разогревающее упражнение «Ассоциации»

Цель: актуализировать эмоциональный пласт опыта педагогов, связанный с конфликтами, и таким образом подготовить их к ролевой игре «В Зазеркалье».

Инструкция: «Подберите, пожалуйста, словесные (вербальные) и образные ассоциации к слову конфликт. Напишите и нарисуйте их на флип-чарте».

Ассоциации педагогов: гром и молния; злость, ярость, обида; шум в пчелином улье, кошки скребут; взрыв (2), падение; расхождение принципов, тяжелый осадок, тяжесть на душе, разбитое сердце.

Ролевая игра «В Зазеркалье» (автор СерEDA Е.И.)

Цель игры: расширить осознание педагогами собственного вклада в развитие конфликтной ситуации и развить более глубокое, эмпатическое понимание переживаний другой стороны, участвующей в конфликте.

Инструкция, сценарий и роли: «»Выберите, пожалуйста, типичную конфликтную ситуацию с воспитанниками своей школы, для которой вам хотелось бы найти более

конструктивное решение (педагоги выбирают). Мы попробуем проиграть ее в ролевой игре и поискать другие варианты ее решения.

Расскажите, кто в ней участвует, когда и где, вокруг чего разворачивается конфликт, какова последовательность событий (один из педагогов предлагает свою историю)».

Педагог описывает ситуацию и перечисляет действующих лиц этой истории. Тренер обращается к группе с вопросом: «Кто хотел бы быть участниками этой ролевой игры?» Несколько человек отзывается. Педагог, который разыгрывает свою историю, распределяет между ними роли, учитывая пожелания участников. Далее начинается собственно ролевая игра.

Свое название данная ролевая игра она получила от основной процедуры, вокруг которой организуется процесс игры. Эта процедура состоит в том, что участник, рассказывающий о конфликте и затем разыгрывающий его, в процессе игры становится на место своего оппонента, т.е. видит себя как бы в зеркале, но только глазами другого человека. Решение о замене одной игры на другую принимается на основе учета запросов педагогов и их интерпретаций причин конфликтов, с которыми они имеют дело в пилотных школах. Большинство этих интерпретаций имело экстернальный локус контроля, в связи с чем и было принято решение заменить первоначально запланированную игру «Тень», предполагающую преобладание интернального локуса контроля у участников и более высокий уровень осознания. Игра «В Зазеркалье» позволяет сделать промежуточный шаг тем педагогам, которые склонны преуменьшать собственный вклад в зарождение конфликта и приписывать большую долю ответственности другой стороне – воспитаннику или коллеге (экстернальный локус контроля). Данная игра сосредоточена на воспроизведении конфликтной ситуации и последующем обмене ролями между ее участниками.

Роль тренера: организовать пространство для игры и оставаться в ней в качестве включенного наблюдателя, вмешиваясь тогда, когда действие останавливается. Это происходит тогда, когда участники игры начинают вести себя стереотипно, недостаточно осознавая себя и воспроизводя неконструктивные модели поведения. Тренер в эти моменты приближается к ним и задает вопросы следующего типа:

«Что сейчас, на ваш взгляд происходит между вами и другим человеком?»

«Как вы себя при этом чувствуете?»

«Что вам сейчас хотелось бы сделать или сказать?»

«Чего вы хотите добиться своим действием (или высказыванием)?»

«Чего вам для этого не хватает?» и т.д.

Наблюдая за тем, как участники игры отвечают на вопросы, тренер выбирает время и место для последующего вмешательства в действие. Он предлагает участникам меняться ролями, посмотреть на себя со стороны в те моменты, когда они становятся плохо осознающими или недостаточно чувствительными к другим персонажам, участвующим в действии.

Комментарии к играм, которые происходили в реальности.

В первом потоке в одной из подгрупп в ролевой игре воспроизводится ситуация нарушения режимных моментов одним из воспитанников закрытого учреждения. Суть конфликтной ситуации – воспитанник отказывается лечь спать в положенное по режиму время. Участники конфликта – воспитанник, дежурный воспитатель и администратор. Администратор незаметно для себя вовлекается в конфликт, который изначально разворачивался между дежурным воспитателем и подростком. Дежурный воспитатель, неосознанно манипулируя обоими, уходит в сторону и переводит конфликт из плоскости «воспитатель – ученик» в плоскость «администратор – ученик».

Для осознания собственного поведения администратору сначала предлагается сыграть роль себя самого, а на роли воспитанника и дежурного воспитателя выбрать исполнителей среди участников семинара. Когда это сделано, он располагает участников конфликта в пространстве и становится на место себя самого, воспроизводя диалог с воспитанником. Тренер помогает исполнителю роли администратора расширить осознание себя в этом конфликте, задавая ему вопросы о том, как он себя чувствует в различные

моменты диалога и чего хочет в нем. В процессе этого диалога, администратор осознает свои чувства как в адрес воспитателя, так и в адрес подростка. Эти чувства носят амбивалентный характер – и сочувствие к ребенку, и одновременно раздражение в его адрес. В процессе обмена ролями, становясь на место своего воспитанника, педагог испытывает определенные затруднения в идентификации с ребенком и эмпатическом понимании его чувств.

Тогда педагогу предлагается выйти из игры, поставить кого-то на свое место и посмотреть на все происходящее со стороны. Когда он делает это, он понимает, что поддался на неосознаваемые манипуляции дежурного воспитателя и взял на себя чрезмерную ответственность за разрешение конфликта, участником которого он изначально не являлся. Это наблюдение и понимание позволяет не только участникам ролевой игры, но и тем, кто находится в роли зрителя, увидеть и понять взаимосвязи между поведением всех троих участников конфликта. Такое понимание становится основой для формирования системного взгляда на природу конфликтов и системного подхода к их разрешению. Результатом ролевой игры является решение педагога о более четком разграничении зон ответственности между ним и дежурным воспитателем, а также между дежурным воспитателем и подростком. Еще один результат игры – это более глубокое понимание педагогом эмоционального состояния подростка, его потребностей в этом конфликте и его скрытых до этой ролевой игры связей с другими подростками, оказывающими влияние на его поведение.

После ролевой игры по ее итогам проводится групповая дискуссия, в ходе которой два других участника ролевой игры и ее наблюдатели проводят аналогии между разыгранной конфликтной ситуацией и другими ситуациями, с которыми им приходится сталкиваться в своих пилотных школах. Они также говорят о важности «разведения» зон ответственности между участниками конфликта и о необходимости воспринимать отдельные конфликты как часть событий в целостной системе, которой является учебное заведение.

Во втором потоке исследуется конфликт типа «воспитанник – воспитанник». В ролевой игре воспроизводится ситуация взаимодействия между тремя воспитанниками и педагогом, которая стала конфликтной из-за того, что один из воспитанников, «сталкивает» между собой двух других, сплетничая им друг на друга. Он также вовлекает в их конфликт педагога, ябедничая ему на этих подростков. Более того, он подталкивает педагога к тому, что втянуть в этот конфликт еще и администрацию учебного заведения. Процесс игры организуется аналогично тому, как это описано в выше приведенном примере. Сначала один из участников семинара описывает конфликтную ситуацию, затем он выбирает среди остальных участников (добровольцев) исполнителей ролей двух других воспитанников, исполнителя роли педагога и администратора. Он сам играет роль того самого подростка, который полусознательно «раскручивает» спираль конфликта, втягивая в него все новых и новых участников. Постепенно подросток отстраняется и становится наблюдателем конфликта между двумя другими воспитанниками, который он сам же срежиссировал.

В процессе игры тренер предлагает исполнителю роли подростка Н. – инициатора конфликта сначала обменяться ролями с первым воспитанником – С., расспрашивая его о чувствах и желаниях в адрес Н. Потом он предлагает ему обменяться ролями с другим воспитанником К. и далее - с педагогом. В ходе обмена ролями со всеми участниками этой конфликтной ситуации, рассказчик постепенно начинает все лучше и лучше понимать мотивы поступков подростка Н. И его переживания. Поскольку другие участники семинара внимательно наблюдают за происходящим, то для них тоже становится все более понятным поведение подростка Н., а исходная ситуация «обрастает» множеством весьма важных подробностей. Например, оказывается, что этот ребенок находится в учебном заведении всего 2 или 3 месяца, что у него недавно умерла мать, что он достаточно изолирован в детском коллективе. В результате ролевой игры исходный мотив конфликтного поведения, который приписывался педагогами ребенку Н., а именно: борьба за более высокий социальный статус в группе, заменяется ими целым «букетом» мотивов. В частности, они начинают видеть в его поведении попытку сблизиться с другими детьми, попытку стать влиятельным человеком в группе, попытку найти «лекарство от одиночества» и т.д. Таким образом достаточно упрощенное и поверхностное представление педагогов о конфликте между детьми заменяется на более глубокое, многоплановое и системное представление о конфликтной ситуации. Это новое представление позволяет им видеть больше возможных альтернатив как предупреждения подобных ситуаций, так и разрешения уже существующего конфликта. Более того, они начинают осознавать, что упускали из виду или просто не учитывали некоторые важные нюансы (недавняя смерть матери подростка Н.), которые многое объясняли в его поведении.

В ходе групповой дискуссии после ролевой игры участники семинара сходятся в следующем общем выводе: «Для понимания истоков конфликтной ситуации и ее разрешения

необходимо учитывать не только те детали, которые лежат на поверхности, но и другие ее особенности, которые не так очевидны и требуют целостного или системного взгляда на проблему». Кроме того, они начинают задавать вопросы о возможных вариантах поведения в этой конкретной конфликтной ситуации. Таким образом дискуссия становится прологом к разговору о стратегиях поведения в конфликте

Разогревающее упражнение «Карта конфликта»

(групповое, автор Середа Е.И.)

Цель: актуализировать переживания участников, связанные с конфликтными ситуациями, и таким образом подготовить их к последующей ролевой игре.

Инструкция: «Сядьте поудобнее, расслабьтесь, дышите животом и вспомните ребенка или коллегу, с которыми у них есть или недавно был конфликт. Подумайте о себе и своем оппоненте как о жителях двух соседних территорий или двух стран. Представьте эти территории (или страны) как можно детальнее, в красках и звуках. Что они собой представляют, как выглядят, есть ли там растительность и какая она, живут ли там звери и люди? Как они выглядят, на каких языках говорят и т.д. Чем они похожи и чем отличаются? Есть ли между ними какая-то граница и что она собой представляет... Как они общаются друг с другом и где...». После того, как педагоги нарисовали в своем воображении картинку, им предлагают нарисовать ее на бумаге, используя цветные карандаши или фломастеры. Педагоги рисуют и затем в кругу показывают свои рисунки и проговаривают их детали.

Довольно часто эти две территории в представлении педагогов (и первого, и второго потоков) довольно сильно отличаются друг от друга. Например, распространенным вариантом был рисунок, на котором территория педагога – это ровная, гладкая местность, а территория ребенка – горная страна. Другие варианты – территория педагога представляет собой ухоженный огород с прополотыми и ровными грядками, а территория ребенка – место, поросшее бурьяном, на котором царит хаос. Еще один вариант: территория педагога – это лиственный лес с ягодами и грибами, а территория ребенка – местность, на которой остались одни пни от деревьев, на ней растут кактусы и сорняки. Иногда территория педагога – это лиственный лес, а ребенка – хвойный. Отмеченные детали говорят сами за себя. В процессе рассматривания своих рисунков и слушая рассказы о них, педагоги осознают, что, во-первых, их территория – всегда упорядоченная и чистая, приятная, а территория ребенка – всегда хаотическая и поросшая всякими вредными или бесполезными растениями. Во-вторых, они начинают осознавать, что один из основных источников их конфликтов с ребенком – это неприятие различий между ним и собой и нежелание мириться с его непохожестью на себя. Эти открытия вызывают много удивления у педагогов и чувство дискомфорта из-за столкновения с собственными авторитарными стереотипами взаимодействия с ребенком.

Данное упражнение является подготовкой к ролевой игре, в которой педагоги тренируются в использовании коммуникативной техники «Я-высказывания». Эта техника позволяет уменьшить эмоциональное напряжение в конфликте и разрешать его, действуя по принципу «выиграть – выиграть» (стратегия сотрудничества). Перед началом ролевой игры тренер знакомит участников с техникой «Я-высказывания» (см. раздаточный материал № 1).

Ролевая игра на отработку техники «Я-высказывания»

Цель: отработать на практике технику «Я-высказывания» в режиме реального спонтанного взаимодействия с другими участниками группы.

Инструкция: Тренер предлагает группе выбрать один из рисунков, который на их взгляд является типичной картой конфликтных отношений педагога с ребенком группы риска.

Когда рисунок выбран, тренер предлагает выйти добровольцам из круга, распределить между собой роли (по их желанию), организовать пространство для игры (воспроизвести обстановку с картинки) и начать действие. В ходе игры он просит их отвечать на обращение друг друга исключительно в технике «Я-высказывания». Тренер повторяет, из каких частей состоит данная техника, и говорит, что будет вмешиваться в действие всякий раз, когда участники будут нарушать инструкцию.

Инструкция к технике «Я-высказывание».

«Я-высказывание» передает другому человеку ваше отношение к определенному предмету, без обвинений и без требований, чтобы он изменил свое отношение. Этот способ помогает вам удерживать свою позицию, не превращая другого человека в вашего оппонента.

Структура «Я-высказывания»:

1. Объективное описание события, приведшего к проблеме: «Когда случается то-то...»

2. Выражение вашей эмоциональной реакции: «Я чувствую ...(то-то)»
3. Предпочитаемый вами исход: «Мне хотелось бы, чтобы ...»

Чтобы «Я-высказывание» выполняло свою конструктивную функцию в конфликтной ситуации, надо стараться не использовать в нем эмоционально окрашенные слова типа: орать, хамить, драться и т.д.

Роль тренера: оставаясь в роли наблюдателя, следить за тем, чтобы участники игры в точности выполняли инструкцию по применению техники «Я-высказывания». Если они нарушают инструкцию, тренер останавливает их и просит повторить обращение к другому, сохраняя структуру «Я-высказывания».

Комментарии к игре, которая происходила в реальности.

Это очень краткое описание одного из вариантов реально проигранной ролевой игры. Педагоги выбрали для игры рисунок, на котором территория педагога – это лес с грибами и ягодами, а территории ребенка – это местности с пнями, кактусами и сорняками. Тренер приглашает добровольцев, желающих участвовать в ролевой игре, выбрать себе роль. Часть участников выбирает себе роли дуба, благородного кустарника, дикой розы, т.е. роли растений, находящихся на территории педагога. Другая часть (преимущественно молодые участники группы) с удовольствием соглашается быть кактусами, сорняками, пнями и т.п., т.е. растениями с территории ребенка. Они располагаются на стульях напротив друг друга и по предложению тренера начинают свободный диалог. В этом диалоге они выполняют только одно правило: общаться друг с другом, используя технику «Я-высказывания». Тренер и остальные участники наблюдают за этим диалогом. Если участники нарушают это правило, тренер их останавливает и просит использовать технику «Я-высказывания».

Во время диалога исполнители ролей растений с территории педагога в своих высказываниях, обращенных к другой стороне, выражают недовольство тем, как и что растет на территории ребенка, и хотят, чтобы эти растения (пни, кактусы, сорняки и т.д.) изменились, т.е. стали другими. Исполнители ролей растений с территории ребенка выражают свою обиду на другую сторону из-за того, что их не принимают такими, какие они есть и заставляют проживать «чужую жизнь». Они настаивают на реализации своей потребности оставаться самими собой и просят другую сторону (исполнителей ролей благородных деревьев) не беспокоиться о них. В результате исполнительница роли одного из благородных деревьев пробует из благих намерений перебраться на территорию ребенка. Оказавшись на этой территории (среди сорняков и кактусов) она чувствует себя «не в своей тарелке» и возвращается обратно на свою территорию с чувством сожаления. После ее перемещения туда – сюда исполнительница роли одного из пней выражает желание немного приблизиться к ней и «пустить свои корни» на территории педагогов. Участники игры сами замечают перемену в характере взаимодействия между жителями двух территорий. На этом ролевая игра заканчивается.

После ролевой игры идет короткая групповая дискуссия по ее итогам. Участники ролевой игры, выступавшие от имени растений с территории педагогов, осознают несколько важных моментов. Во-первых, они понимают, насколько тоталитарными, авторитарными и нетерпимыми являются их установки по отношению к детям, с которыми они конфликтуют, и хотят изменить эти установки на более принимающие. Во-вторых, участники игры отмечают, насколько трудно общаться, используя технику «Я-высказывания». Это непривычно, требует сосредоточенности и дополнительных усилий. В-третьих, они называют типичные ошибки при использовании данной техники, а именно: вместо выражения собственных чувств, они выражают собственные мысли о том, что (по их предположению) чувствует другой. Например: «Когда я вижу твои иголки, кактус, **я думаю, что ты чувствуешь то-то...**» В-четвертых, обе стороны признают, что применение техники «Я-высказывания» позволило им лучше понять друг друга, легче принять непохожесть другой стороны и решиться искать другие способы поддержания контакта (без давления и приказов).

Те, кто были зрителями в процессе ролевой игры, также дают обратную связь по поводу происшедшего, демонстрируя высокую эмоциональную вовлеченность в процесс. Они тоже говорят о своем осознании различий с теми, с кем находятся в конфликте. Кроме того, часть из них выражает сомнение в том, что технику «Я-высказывания» можно использовать систематически, и что она будет эффективна с теми, кто этой техникой не владеет. Тренер предлагает проверить им эти сомнения на практике в своих пилотных школах. Он также рассказывает об американском и европейском опыте обучения подростков в общеобразовательных школах данной технике как раз с целью профилактики конфликтов среди детей.

Упражнение для профилактики синдрома «эмоционального выгорания»

Упражнение «Музей чувств» (визуализация, автор Середа Е.И.)

Цель: подготовить участников к работе над симптомами «эмоционального выгорания», имеющимися у них.

Инструкция: «Сядьте поудобнее, сосредоточьтесь на своем дыхании, почувствуйте, как вы делаете вдох, ... выдох. Почувствуйте мышцы своего тела – лица, шеи, мышцы рук и т.д. ... Представьте в своем воображении старинный город, в центре которого у главной городской площади находится «Музей чувств всех времен и народов». Сейчас мы отправимся в путешествие по этому музею. В музее много залов и коридоров с дверями, ведущими в эти залы или комнаты. На каждой двери таблички с надписями. Двери разных цветов по левую и правую сторону коридора, надписи на них следующие: усталость, скука, печаль, радость, головная боль, раздражение, тоска, удовольствие, отдых и т.д.»

Участники представляют, как они проходят мимо этих дверей, читают надписи на них и останавливаются у той двери, надпись на которой привлекает их внимание. Если хотят, они могут войти в эту дверь и посмотреть, что за ней находится и т.д. Тренер не торопит их, дает возможность сначала просто постоять у двери, прислушаться к своим ощущениям перед ней. Если возникает желание войти, то участник в своем воображении открывает эту дверь и входит в нее. Если нет, он может слегка приоткрыть ее и заглянуть внутрь. Если там темно, то тренер предлагает участникам представить, что у них есть фонарик или свеча, и они могут осветить ими в темноту.

Роль тренера: быть внимательным к темпу визуализации, не слишком торопиться, давая возможность «медленным» участникам успеть за инструкцией. После визуализации он предлагает участникам взять карандаши или фломастеры и нарисовать на бумаге самый яркий момент из их воображаемого путешествия. После этого педагоги (по желанию) делятся своими переживаниями во время путешествия. Тренер внимательно слушая их, помогает им лучше осознать, что это за переживания, с чем они связаны и создает условия для более полного выражения этих чувств «здесь-и-сейчас».

Комментарии к упражнению.

Практически всем педагогам удалось расслабиться и представить путешествие по этому воображаемому музею. Удивительным оказалось то, что перед началом этого упражнения многие из них хотели работать со своими чувствами усталости и апатии, а в процессе выполнения этого упражнения выбрали двери с надписью «радость» или «удовольствие». В своем воображении каждый из них либо заглянул, либо вошел в выбранную дверь. После возвращения из воображаемого путешествия они нарисовали на бумаге цветными карандашами то, что увидели. Затем каждый показал свой рисунок в общем круге остальным участникам. Далее тренер предложил желающим немного поработать с их рисунками на расширение осознания того, каким именно образом формируется их конкретный симптом выгорания. Практически 70 % участников проявили большой интерес к этой процедуре.

Интересно, что те, кто работал с грустными эмоциями, обнаружил, как они сами себе организуют эти переживания. Например, у одной из участниц за дверью с надписью «печаль» оказалась темная пустая комната без окон, со стенами, покрытыми паутиной и пылью. Она в процессе рассказа об этой комнате осознала, что долгие годы не может пережить потерю и завершить процесс горевания. Ее эмоциональное истощение связано с печалью от этой потери и пустотой, которую она ничем пока не может заполнить. Это осознание вызвало у нее некоторое облегчение. Другие участники обнаруживают, что их усталость связана с неумением отдыхать и заботиться об удовлетворении собственных потребностей.

Те, кто работали с позитивными эмоциями, обнаружили за дверью с соответствующей надписью светлые просторные помещения с окнами или даже луга с цветами и бабочками. Они использовали эти образы скорее как ресурсное состояние для увеличения жизненного тонуса и переключения на позитивный настрой. Другая возможная интерпретация их бессознательного выбора позитивных эмоций для работы – это избегание контакта с собственными чувствами апатии и усталости. Поскольку семинара является коротким, то тренеру нет необходимости подробно исследовать их выбор и их избегания. Скорее это информация к размышлению для планирования содержания модулей на следующих сессиях. Избегание негативных эмоций не способствует их преодолению. Ключ к избавлению от симптома эмоционального выгорания – в осознании тех чувств, которые возникают у педагогов в работе с детьми группы риска. Избегание достаточно часто проявляется в форме подавления чувств, поэтому вытесненные чувства проявляют себя в разного рода телесных напряжениях и мышечных зажимах. В связи с

этим педагогам после данного разогревающего упражнения можно предложить ролевую игру по работе с чувствами и телесными напряжениями.

4.2. Опыт использования ролевых игр в работе с детьми группы риска

Игры-монодрамы

Ролевые игры этого вида, как уже отмечалось в предыдущем разделе, предназначены для выражения чувств посредством поступков. Игры-монодрамы по сути представляют собой вариант гештальт-эксперимента. Они разыгрываются одним участником и фокусируются, преимущественно, на его внутренних переживаниях. В таком эксперименте ребенок разыгрывает ситуацию взаимодействия между фигурами своего внутреннего мира. Каждая из этих фигур персонифицирует какую-то важную сторону его личности. Налаживая диалог между этими частями в игре-монодраме, ребенок лучше начинает понимать себя. Его поведение в результате таких игр становится менее противоречивым и импульсивным, он приходит к большей внутренней гармонии. Поэтому данная категория игр прекрасно подходит для воспитательной и психокоррекционной работы с детьми групп риска.

Ниже приводится стенограмма игры-монодрамы девочки, которая воспитывается опекунами. Некоторые детали изменены, чтобы не нарушать нормы конфиденциальности. Отношения девочки с опекунами довольно напряженные. Данная игра проводилась на групповом занятии, где кроме девочки, присутствовало еще подростков. Детям 11-12 лет. На (по счету оно было двенадцатым) дети лепят существо, которое им нравится. Девочка слепила фонарь и божью коровку и устраивает между ними диалог. Психолог наблюдает за ее игрой и периодически задает ей вопросы. Дальше в тексте высказывания девочки будут под буквой Д., а психолога под буквой П.

Д. (от имени фонаря обращается к божьей коровке): Ты можешь меня покатай? Только близко ко мне не подходи, так как я боюсь твоих рожек - они меня забадают.

Дальше она превращает фонарь в змейку. Змейку поймал хозяин, она раньше просто жила в лесу на дереве. Здесь девочка говорит о том, что иногда ее заставляют делать то, что ей неприятно, например, учить уроки. Иногда ее ставят в темный туалет, когда она не может решить примеры. Ребенок говорит о том, как ей там страшно в темноте из-за тараканов. Она хочет это изменить, но как, не знает. Сегодня к ней приедет бабушка. Когда она приезжает, то девочку не ставят в туалет. После этих слов девочка превращает змею в коршуна.

П. В коршуна превратилась змея. Что ее заставило превратиться в коршуна?

Д. (пауза) Ну помните, она чего-то там боялась... Она боялась божьей коровки.

П. Да... боялась. Она так сильно боялась, что захотела стать коршуном.

Д. Да.

П. Ага.

Д. Сама... (пауза) от страха превратилась в коршуна.

П. От страха превратилась... И что этот коршун делает? Как он себя ведет?

Д. Он всех боится.

П. И что...

Д. (перебивает) Потому что он маленький.

П. Маленький... Что он делает? Боится и вот так сидит? Или он там кричит... Или клюется?

Д. Нет. Он сидит (хмуро, опустив глаза).

П. Нахохлившись так.

Д. Да.

П. Он что, забыл, что он коршун? Если он боится, он может улететь, он может кричать, клеваться, он может клювом своим стукнуть...

Д. Он был маленький, клеваться еще не умел (грустно). Летать не умел.

П. То есть он еще ничего этого не умел.

Д. Он вообще ничего не умел.

П. Коршуном ему хотелось быть больше, чем змеей.

Д. Да.

П. Что у коршуна было такое, чего не было у змеи?

Д. У нее не было крыльев.

П. Для чего нужны крылья коршуну?

Д. Ну потом, когда вырастет, он будет летать (тихим голосом).

П. И куда он полетит?

Д. На юг...

П. Где тепло...

Д. Угу... Теперь можете мне вопросы задавать. Я больше вопросы люблю, когда задают...

П. Больше любишь вопросы... А-а... Чем его привлекает юг, зачем ему нужно туда лететь?

Д. Ну та-а-ам, потому-у-у что, кра-а-а-и-иво (нараспев). Там есть дичь, там можно поесть.
П. Мммм... А здесь ему нечего поесть, голодный он совсем?
Д. Да.
П. А здесь он где живет?
Д. Нигде.
П. Один?
Д. Просто сел здесь, и держится за голову (девочка показывает, как он это делает).
П. А что его заставляет держаться целый день за голову?
Д. Ну, ему страшно становится.
П. Так сильно страшно, что он закрывает голову руками, чтобы ничего не видеть...
Д. И глаза закрывает...
П. И глаза закрывает от страха...
Д. И получается комочек...
П. Получается такой комочек. И когда он в такой комочек превращается, как он себя чувствует?
Д. Плохо.
П. Плохо... Как?
Д. Кто же так будет себя хорошо чувствовать?
П. Он чувствует себя бессильным, беспомощным?
Д. Бессильным...
П. Когда он чувствует себя бессильным, чего ему больше всего хочется?
Д. И потом он захотел превратиться заново в змею.
П. Снова в змею. Змея все-таки посильнее коршуна получается.
Д. Да (пауза). Пока еще...
П. Пока еще. Что змея умеет делать?
Д. Сейчас... (бормочет что-то под нос, манипулирует со змеей) Много чего умеет, умеет вокруг пальца обвиваться.
П. Как это помогает ей чувствовать себя не такой бессильной?
Д. Я не знаю...
П. Хочешь узнать?
Д. Да, хотела бы...
П. Смотри, когда он был маленьким коршуненком, он закрывал лапами-крыльями себе глаза, он ничего не видел, ничего не слышал (пауза) от страха. А когда он в змею превращается?
Д. Тоже страшно...
П. Он уже не может себе глаза закрыть (полувопросительно).
Д. Не может, у него крыльев нет.
П. И он вынужден видеть все, что вокруг него происходит.
Д. А он не очень уж и не хочет. Он хочет даже...
П. Даже хочет видеть.
Д. Только боится божьей коровки.
П. А для чего ему нужно видеть?
Д. Потому что грустно с закрытыми глазами.
П. Лучше с открытыми...
Д. Да.
П. Веселее с открытыми...
Д. Все-таки кто-нибудь может с тобой поиграть (очень тихо и грустно).
П. То есть, когда он с закрытыми глазами, он не видит не только плохих людей, но и хороших.
Д. Но и хороших (задумчиво).
П. А когда он с открытыми глазами, он может видеть хороших людей.
Д. И плохих тоже...
П. И плохих тоже... Но и хороших... тоже.
Д. И хороших... Хороших меньше, чем плохих.
П. Все-таки он может их увидеть.
Д. Все-таки может... Затем он превратился в улитку.
П. И что эта улитка? Куда она поползла?
Д. Она поползла на юг.
П. Тоже на юг. Что ее заставило в улитку превратиться?
Д. Просто там хорошо на юге.

П. А змея не могла в улитку превратиться?
 Д. Не-а...
 П. Что ей мешало?
 Д. Ее бы убили, пока она ползла.
 П. А-а-ах. Из-за ее змеиного обличья?
 Д. Да, хотя она не ядовитая. А все думают, что она ядовитая. А улитка залезет вот так в свой домик и поползет.
 П. Улиткой быть безопаснее.
 Д. Вообще безопасно.
 П. И можно ползать куда угодно.
 Д. Вот так - пом-пом-пом-пом... (показывает, весело)
 П. Тебе это больше нравится?
 Д. Да... (с удовольствием в голосе) Я тоже хотела бы быть улиткой.
 П. Быть улиткой, чтобы иметь домик, в который можно спрятаться.
 Д. Да. Быстро. А то надо домой бежать (нараспев).
 П. А что могло бы стать для тебя таким домиком?
 Д. Ничто! (с вызовом)
 П. Ну, какие-нибудь слова, которые ты могла бы себе говорить.
 Д. Не-е-ет. (протестующе) Это я не могла-а-а. Я вообще бы... Иногда бывает находит на меня.
 П. Ну вот, видишь, улитку спасает домик. А что спасает тебя? Что могло бы спасти, когда ты с людьми, которых боишься?
 Д. Ну-у-у, этого я не знаю.
 П. А хочешь узнать? (мягко)
 Д. Хочу. (с удовольствием или злорадством в голосе)
 После этого девочка говорит:
 Улитка стала крысой.
 П. Для чего?
 Д. Она все время превращается.
 П. Да, я знаю. Все время превращается в кого-то. Для чего ей теперь крыса понадобилась?
 Д. Потому что... (сильно кашляет) ей надо быть крысой.
 П. Для чего? Что хорошего?
 Д. Чтобы кот ее не трогал.
 П. Боялся...
 Д. Боялся (со злорадством). Все-таки когда-то она была змеей настоящей.
 П. Он подозревал, что она была змеей (смеется).
 Д. Потому что она сильная (быстро).
 П. Сильная крыса!

Дальше девочка рассказывает историю про крысу.

В этой игре-монодраме происходит постепенная трансформации образов, с которыми девочка себя последовательно отождествляет. Змея – коршун – змея – улитка – крыса (которая когда-то была змеей). Каждому образу соответствует определенное состояние и переживание. Страх – страх (змея превращается в коршуна), чувство бессилия – страх (коршун превращается в змею и т.д.), грусть, разрыв контакта с внешним миром – надежда, возможность ориентации во внешнем мире – чувство безопасности – ощущение собственной силы.

В этой цепочке образов и состояний вырисовывается постепенный переход от уязвимых, незащищенных существ, переживающих чувство страха и бессилия, к способным защищаться и уверенным в себе существам. На наш взгляд, эта цепочка образов отражает процесс перехода ребенка от опоры на внешнюю среду к самоподдержке. Таким образом, выражение чувств в игре в присутствии взрослого в качестве заинтересованного слушателя помогает девочке найти внутри себя состояние уверенности в собственных силах и «вернуть» себе эту силу.

Разогревающие упражнения **Упражнение «Встреча со сказочным драконом»** **(визуализация)**

Цель: актуализация чувств, связанных с социальными запретами, для дальнейшей проработки их в ролевой игре-драматизации.

Как уже отмечалось в предыдущей главе для разогрева перед творческими ролевыми играми можно использовать упражнения на визуализацию, или направленное воображение. В основе этого метода лежат идеи К.Г. Юнга, Х. Лейнера, Р. Дезолье и др. Мы достаточно часто используем такие упражнения в работе с детьми группы риска. Они не только подготавливают почву для дальнейшего участия ребенка в ролевой игре, но и являются сами по себе ценным приемом для самопознания ребенка и коррекции его эмоциональной и поведенческой сферы. Предлагать данное упражнение можно как в группе, так и в индивидуальной работе с детьми и подростками. Лучше, если оно включается в работу не на начальных этапах, а тогда, когда дети уже немного освоились с тематическим рисованием и уже рисовали различные картинки, олицетворяющие их образ «Я» (дом, дерево, куст роз и т.д.). Данное упражнение особенно подходит для работы с мальчиками, имеющими проблемы в выражении собственной мужественности, или подростками, демонстрирующими грубое и враждебное поведение по отношению к женскому полу.

Идея этого упражнения принадлежит Р. Дезолье. Подросткам предлагается расслабиться, сосредоточиться на своем дыхании и представить себя в глубине пещеры, где живет сказочный дракон. Конечно, попаданию в пещеру предшествует путешествие по дороге, ведущей к подножию горы. Там находится пещера, куда подростки в своем воображении отправляются со свечой, фонариком или факелом и мотком веревки, чтобы не заблудиться. В пещере они встречают дракона. Их просят получше рассмотреть этого дракона, обратить внимание на то, как он двигается, что говорит, как к ним относится и т.д. При этом их просят обращать внимание на собственные чувства и желания, возникающие при встрече с драконом. После чего они возвращаются из путешествия и рисуют все это на бумаге. Дальше сцену встречи с драконом можно разыграть в ролевой игре, а можно просто поговорить с подростком о ней.

По мнению Р. Дезолье, символически «дракон выражает запреты, предъявляемые субъекту социальным окружением». Он считает, что эти ограничения связаны с семейным происхождением человека и его социальным классом. Если в направленном фантазировании при выполнении этого упражнения в пещере дракона появляются сокровища, то они «представляют различные умственные и духовные потенциалы, развиваться которым у пациента мешают многочисленные запреты» (Р. Дезолье). Другой вариант использования этого упражнения – это формирование позитивных установок по отношению к женщинам. Особенно это актуально для воспитанников закрытых учебных заведений и для подростков-сирот. Чтобы работать с этими установками, подростков просят представить, что дракон в пещере охраняет пленника, которого нужно спасти. По мнению Р. Дезолье, для мальчиков пленница-девочка воплощает часть их собственной чувственности, которая позволяет им «переживать эмпатию к женщинам и жить в гармонии с ними. Если эта способность не развита, то контакт с противоположным полом может быть затруднен» (Р. Дезолье, цит. по хрестоматии, 1996, с. 123).

Дети и подростки группы риска довольно часто имеют либо не имеют некоторых важных для адаптации в обществе запретов (например, запрет на физическое насилие по отношению к другим), либо имеют запреты, которые эту адаптацию нарушают (например, запрет на выражение каких-либо чувств, кроме агрессивных). Поэтому в воспитательной и коррекционной работе с ними важно заполнить те пробелы, которые образовались в их воспитании, связанные с неблагоприятной обстановкой в семье или некомпетентностью его родителей. Упражнение «Встреча с драконом» дает возможность эти запреты не только обнаружить и осознать, но и заменить их на более адаптивные в социальном плане.

Мы опробовали это упражнение в работе с детьми с задержкой психического развития, имеющими различные нарушения эмоционального и поведенческого характера. Оно оказалось достаточно эффективным как для 11-12-летних подростков, так и для подростков постарше – 13-14 лет. У некоторых из них в направленном воображении рядом с драконом спонтанно возникали сундуки с сокровищами, а у некоторых этого не случалось. Ниже приводится описание того, как развивались события при выполнении этого упражнения у подростка, отличающегося весьма агрессивным поведением в классе и в группе. После визуализации, он так же, как и другие дети делает рисунок. Подросток (назовем его Н.) до этого на всех предыдущих занятиях рисовал и представлял исключительно образы агрессивных и кровожадных чудовищ.

В этот раз он делает рисунок дракона, живущего в пещере. Н. говорит, что дракон живет в пещере и охраняет ее вход. Он охраняет его от людей, следит за теми, чтобы люди не попали внутрь пещеры. Подросток рисует дракона с двумя шеями и двумя головами, он раздвоен на две части (красную и голубую), не понимающие друг друга. Одна часть (красная) думает, что

люди, которые пришли в пещеру, хотят освободить дьявола, живущего там, поэтому она изрыгает огонь. Другая (голубая) думает, что они пришли на экскурсию, и поэтому льет воду. На вопрос психолога, не чувствует ли он себя иногда раздвоенным, как этот дракон, Н. отвечает утвердительно.

Эта новая фигура качественно отличается от предыдущих образов подростка. Во-первых, она выражает амбивалентное желание ребенка, а во-вторых, впервые содержит позитивную установку по отношению к другим людям. Возможно, на этом занятии и в этом упражнении происходит первое качественное изменение в отношениях ребенка с другими. То есть благодаря этому упражнению, ребенок открывает в себе сторону личности, заинтересованную в других людях и относящуюся к ним менее агрессивно. Похоже, что одним из запретов, сформированных его семейным окружением, был запрет на выражение дружелюбных или просто лояльных чувств в адрес других людей. Благодаря предыдущей работе и этому упражнению, ребенок изменяет этот запрет, позволяя себе немного ближе приблизиться к другим.

Предлагая подросткам, имеющим криминальное окружение в семье это упражнение, можно формировать у них более социально направленные установки. Одновременно в работе с подростками подчиняемыми и застенчивыми, не умеющими в случае необходимости постоять за себя, можно использовать это упражнения для изменения существующих у них внутренних запретов на выражение агрессии. Для этой последней категории детей разумное включение агрессии в их поведенческий репертуар будет способствовать их большей адаптации в социуме.

Упражнение «Прорастание желудя в дуб» (визуализация)

Цель: на символическом уровне стимулировать процессы эмоционального и личностного созревания личности.

Как и предыдущее, это упражнение можно использовать в качестве разогревающего перед ролевой игрой. А можно использовать само по себе для разговора о различных трудностях в жизни детей группы риска. Это упражнение также выполняется в направленном воображении. Затем воображаемые образы на бумаге. После этого подросток разговаривает на тему рисунка с психологом или социальным работником. Автором идеи данного упражнения является К. Томас. Он рекомендует использовать визуализацию символов созревания в тех случаях, когда незрелое отношение человека к самому себя и другим ведет к трудностям в его жизни. Для изменения такого незрелого поведения он предлагает представить в воображении следующие образы: «Вы видите семя, которое разрастается в целое дерево, противостоящее урагану» (К. Томас, с. 58).

Мы несколько адаптировали это упражнение для детей младшего подросткового возраста и в нашей формулировке оно звучит так: «Представьте желудь, который лежит под листьями в земле. Пришла весна, пригрело солнце, теплый дождик смочил землю. Желудь согревается и пробуждается. Он начинает прорастать в земле. Вот показывается первый листочек. Он проклевывается сквозь почву и поднимается над землей, превращаясь в крепкий молодой дуб». Затем дети рисуют картинку и рассказывают психологу о своих чувствах, связанных с этим рисунком. Приведем в качестве примера случай девочки, живущей в приемной семье. Девочка нарисовала 4 картинки, отражающие разные моменты процесса выращивания дерева из желудя. Ниже приводится ее разговор с психологом об этих рисунках. Девочка обозначена буквой Д., а психолог – буквой П.

П. Какая картинка тебе здесь больше всего нравится?

Д. Никакая!..

П. Никакая... А какая не нравится чуть поменьше остальных?

Д. Так, капельку...

П. Какая капельку не нравится? Покажи.

Д. Какая же мне капельку не нравится (задумчиво, сама себе). Именно вот эта (показывает пальцем).

П. Именно вот эта.

Д. С желудем. Он у меня очень некрасивый получился.

П. Очень некрасивый получился. А чем тебе эти картинки не нравятся? (показывает на остальные)

. . . Девочка говорит, что все желуды злые. Все молчат (с напряжением, сжав челюсти).

П. Все злые такие! (усиливая голос) А на кого же они все злятся? (громко)

Д. Потому что они гнилые (смеясь).
П. Потому что они гнилые. А кто их сделал гнилыми?
Д. (с вызовом) Дождь!
П. Дождь. Они злятся на дождь?
Д. (спокойно) Ага.
П. А-а... Они все злятся на дождь...
Д. Который их сделал гнилыми.
П. А как он их сделал гнилыми?
Д. Ну, стал на них лить... Очень много на маленький желудь. И он стал гнить.

.....
П. А как он себя при этом чувствует?
Д. (грустно) Плохо.
П. Плохо - как? Печально, грустно?
Д. (сильным голосом) Злобно!
П. Злобно. Как бы он мог свою злобу дождю выразить? Какими словами?
Д. Никак не мог.
П. А что ему мешает? (пауза) Или кто ему мешает?
Д. Он боится.
П. Боится дождя?
Д. Угу. Боится, что дождь сам на него разозлится.
П. И будет еще сильнее лить, и еще гнилее он станет.
Д. Угу.

.....
П. А скажи мне, ты иногда в своей жизни злишься на кого-то, кого слишком много?
Д. (смеясь) Да, бывает.
П. И боишься сказать ему, что ты злишься. А ты могла бы мне сказать... на кого...
Д. (перебивает) Нет.
П. (таинственно) Нельзя.
Д. Нет.
П. Нельзя...
Д. На мою тетю Т.

Девочка рассказывает о том, что злится на свою тетю, когда та плохо с ней обращается. В приведенном выше диалоге видно, как девочка переходит от приписывания злости и страха персонажам своих рисунков к признанию этих чувств в качестве своих собственных и затем к выражению своей обиды на тетю. Выражение этой обиды помогает девочке лучше понять себя, причины своей грусти и печали. У нее появляется выбор: плакать от обиды или научиться каким-то безопасным для себя способом сообщать о своих потребностях взрослым, с которыми она живет. Проблема поиска этого нового поведения становится темой следующего занятия в группе.

ЛИТЕРАТУРА к 3 и 4 разделам

1. Аллан Дж. Ландшафт детской души. – СПб- Мн., ИП «Лотаць», -1997.
2. К.Г. Юнг и современный психоанализ. Хрестоматия по глубинной психологии. Выпуск 1. – М.: ЧеРо, 1996.
3. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. – М: «Класс», 1993.
4. Лейнер Х. Кататимное переживание образов. – М: Эйдос, 1996.
5. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. – М.: «Прогресс», 1994.
6. Морри ван Ментс. Эффективный тренинг с помощью ролевых игр. – СПб, Питер, 2001.
7. Окленлер В. Окна в мир ребенка. – М.: Класс, 1997.
8. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг. – СПб, «Речь», 2001.
9. Томас К. Высшая ступень аутогенной тренировки. - М., Эйдос, 1994.

