

Конструирование тренинговых программ по развитию эмоционального интеллекта у подростков с отклоняющимся поведением

А.В. Дегтярёв,

младший научный сотрудник лаборатории ювенальных технологий факультета юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, аспирант кафедры юридической психологии, преподаватель факультета юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета, DegtyarevAv@mgppu.ru

Отклоняющееся поведение в данной статье рассматривается как совокупность различных проявлений личности, приводящих в итоге к ее социальной дезадаптации в обществе. Показывается, что эффективным методом профилактики отклоняющегося поведения выступает психологический тренинг. Групповая тренинговая работа позволяет решать задачи, связанные с развитием различных поведенческих навыков, оказывать психологическую помощь, может использоваться как средство для психологической работы с подростками, отличающимися девиантным поведением. Рассматриваются основные моменты, необходимые для эффективного создания и проведения тренинговых программ в целом, а также проблемы и возможности конструирования тренингов с целью развития эмоционального интеллекта в качестве метода профилактики отклоняющегося поведения.

Ключевые слова: психологический тренинг, эмоциональный интеллект, развитие эмоциональной сферы подростков.

В настоящее время существует множество тренинговых программ (тренинг общения, уверенного поведения, креативности и пр.), цель которых – развитие тех или иных личностных характеристик и навыков. Однако большинство этих программ не имеют в своей основе методологической модели (многие из них представляют собой лишь набор неоднозначно связанных между собой упражнений), которая поясняла бы теоретические механизмы действия программы.

Доказано, что сама форма групповой тренинговой работы дает ряд преимуществ [3; 9]. Поскольку группа представляет собой миниатюрное общество, любой участник может освоить новые навыки и умения, различные стили поведения, которые затем он сможет применить в реальной жизни. Правильно созданное групповое пространство способствует развитию процессов рефлексии и самопознания, а также получению обратной связи и поддержки для всех участников, что приводит к установлению близких отношений с окружающими и решению различных личностных и межличностных проблем. Безусловно, взаимодействие в группе создает некоторое напряжение, что приводит к конфликтам, которые при профессиональной тренерской работе могут быть трансформированы в конструктивный материал для дальнейшей внутригрупповой работы.

Термин «тренинг», или «тренинговая работа», различными авторами трактуется по-разному. В целом, можно говорить о тренинге как об особой разновидности обучения через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном

взаимодействии опыта. В процессе такого обучения участник напрямую соприкасается с той реальностью, которая существует в данный момент в группе [2].

Таким образом, *психологический тренинг* — это активное обучение посредством приобретения и осмысливания жизненного опыта, который моделируется в межличностном взаимодействии с помощью упражнений (экспериментов) и осознается в ходе дискуссий [6].

Тренинговая программа обычно строится на одном или нескольких существующих психологических направлениях (когнитивный подход, гештальт-подход, психодрама, телесно ориентированный подход, нейролингвистическое программирование и пр.), выбор которых зависит в первую очередь от тех целей, которые ставит перед собой тренер.

В то же время для достижения конкретной цели могут использоваться различные технологии тренинговой работы, но далеко не все они одинаково уместны для достижения поставленных целей. Если проводится, например, тренинг продаж, цель которого – выработать у участников конкретные умения, связанные с эффективной продажей чего-либо, то чаще всего используются приемы поведенческой психологии, а гуманистически направленные упражнения могут оказаться в таком тренинге не востребуемыми. Если же основная цель работы – стимулирование процесса личностного роста участников, то вряд ли ее достижение будет продуктивно только в рамках поведенческого подхода.

Основные цели тренинговой работы могут заключаться, например, в изучении и развитии различных способов межличностного взаимодействия, в содействии процессу непосредственно личностного развития и реализации собственного потенциала (т.е. потенциала участника группы), в профилактике различных эмоциональных нарушений, например эмоционального выгорания, путем самосознания и поиска личностных ресурсов. Цели тренинга могут быть довольно узкими (например, целью тренинга может быть помощь участникам в исследовании своих психологических проблем и в их решении) или очень широкими (например, целью тренинга может стать укрепление психического здоровья его участников).

Помимо общих целей тренингов, изначально сформулированных ведущим и обычно отраженных в названии программы, можно говорить и о личных целях участников [6].

Таким образом, в зависимости от *целей* тренинги делятся на *тренинги конкретных умений* (их цель – выработка поведенческих навыков), *тренинги личностного роста* (в их основе – создание условий для саморазвития участников, развития рефлексивных способностей, повышения открытости новому опыту). В первом случае опора делается на внешний, поведенческий эффект, который впоследствии может вызвать и изменения личности. Во втором случае основной эффект наблюдается во внутреннем плане – сначала происходят внутриличностные изменения (самооценка, мотивация, ценностные ориентации и т. д.), а потом, как следствие, может измениться и поведение.

Соответственно различаются и критерии результативности тренингов: в первом случае они преимущественно объективные (уровень развития тренируемых умений), во втором – субъективные, получаемые путем самоотчетов участников о том, что тренинг дал лично им.

Помимо тренинга умений и личностного роста часто выделяется *тренинг общения*. По-нашему мнению, выделение данного вида тренинга в отдельную категорию не является обязательным, поскольку общение или, шире, взаимодействие, в целом, является основным, если не единственным, средством для достижения любых целей, закладываемых в тренинге, т.е. общение – это не цель, а только лишь инструмент для ее достижения. Тем не менее некоторые авторы считают, что данный вид тренингов, с одной стороны, стимулирует социальное развитие участников, создает условия для самопознания, способствует повышению уровня рефлексивности, а с другой стороны, помогает обучению поведенческим моделям, но касается оно не столько поведения в каких-либо конкретных

ситуациях, сколько выработки навыков конструктивного общения в целом. Внутренние изменения личности и внешние изменения поведения происходят параллельно, взаимно усиливая друг друга. Благодаря такому «промежуточному» положению в тренинге общения допускается использование очень широкого диапазона технологий, принадлежащих к разным направлениям психологии. Их выбор во многих случаях определяется не только решаемыми задачами и особенностями тренинговой группы, но и личными предпочтениями и широтой профессионального кругозора ведущего [3].

Важно отметить, что *тренинги общения, или тренинги развития компетентности в общении*, очень часто создаются и проводятся для аудитории подростков, и, как правило, в них включаются различные блоки: решение конфликтов, понимание своих эмоций и т. п.

Классификация тренингов возможна также по моделям позиции, которую занимает тренер-ведущий по отношению к участникам группы, т. е. по характеру взаимодействия между ними. Исходя из этого, выделяются четыре *парадигмы* тренинга [4]: тренинг как дрессура; тренинг как репетиторство; тренинг как наставничество; тренинг как развитие субъективности.

Тренинг как дрессура. Работая в данной парадигме, ведущий занимает позицию носителя «правильного» знания. Положительный момент данной позиции ведущего состоит в четкой ориентированности на конечный результат, но при этом задача участников – лишь следовать инструкциям ведущего.

Тренинг как репетиторство. В данной парадигме ведущий также больше ориентирован на результат, чем на групповой процесс, но при этом главный акцент ставится не на освоение и демонстрацию определенных поведенческих моделей, а скорее на обучение гибкому их применению в дальнейшей жизни с учетом контекста ситуации. Одна из главных задач ведущего – сформировать эффективные способы поведения в различных ситуациях.

Тренинг как наставничество. В процессе работы ведущий должен создать такие условия для всех участников, чтобы последние получили необходимый личностный опыт в процессе непосредственного выполнения различных заданий, в которых специально моделируется и конструируется определенная деятельность.

Тренинг как развитие субъективности. Главной задачей данных тренинговых программ является создание атмосферы, способствующей развитию способностей к самопознанию и саморазвитию. Тренинг нацелен непосредственно на процесс развития, а не на какой-либо определенный результат.

Классификация тренинговых программ может быть построена также на том, какая *система отношений* личности выступает в них предметом работы. Выделяют тренинги *личностного роста*, тренинги *коммуникативных умений*, тренинги *сплочения команды*, *социально-психологической адаптации* в конкретном коллективе и тренинги *профессионального самоопределения* [7].

Несмотря на все возможные методологические различия у всех психологических тренингов должны существовать общие характеристики, например, достижения эффективного результата, все участники должны соблюдать принципы групповой работы (а именно: быть активными и находиться в исследовательской позиции в процессе взаимодействия с окружающими и со своими психическими особенностями). Ведущий обязан обеспечить такие условия для интенсивного общения, чтобы они сохраняли атмосферу раскованности и свободы, главные акценты делать на взаимоотношениях между участниками группы и на психологической помощи, применять активные методы групповой работы, например, групповую дискуссию, ролевую игру, и т. д.

Кроме выше представленных обязательных общих свойств тренинговых программ, необходимо организовывать непосредственно процесс тренинговой работы таким образом, чтобы коммуникации в группе строились на общепринятых принципах групповой работы.

Необходимо, чтобы данные «правила» были обсуждены и приняты единогласно в процессе групповой работы, для того чтобы участники смогли им следовать как в процессе тренинга, так и в дальнейшем, и вне него (должна произойти своего рода интериоризация норм). Например, очень часто налагается запрет на использование оценочных суждений во время дискуссий и обсуждений. Данное правило, безусловно, необходимо, поскольку ответной реакцией на использование оценки («стигмы») может быть лишь агрессия. Еще одним из важных групповых правил становится требование конфиденциальности, суть которого – в том, что никто из участников тренинга не должен выносить содержание общения за пределы группы [8]. Соблюдение правил и норм будет способствовать более эффективной групповой работе.

Анализируя различные тренинговые программы, в том числе предназначенные для подростков, можно наблюдать закономерность, заключающуюся в том, что авторы большинства программ используют для тренингов очень широкую тематику. Например, «Тренинг общения» или «Тренинг уверенности в себе», что позволяет им включать в данные программы множество различных компонентов (самопознание, самооценка, осознание эмоций, управление временем и пр.). При этом время, которое отводится на проведение всей программы, может составлять всего 10–12 занятий. Это нам представляется очень небольшим временным промежутком для развития и коррекции каких-либо навыков, особенностей и пр. [6] Кроме того, существует очень небольшое количество программ, ориентированных, в частности, на подростков с отклоняющимся поведением, т. е. учитывающих специфику и особенности данной категории.

Исходя из этого, необходимо подумать о создании моделей и использовании их при создании таких тренинговых программ для подростков с отклоняющимся поведением, которые в дальнейшем могут быть направлены на видоизменения каких-либо определенных личностных способностей, умений, навыков, способствующих развитию просоциального поведения в дальнейшем.

Примером такой основы для тренинга может стать предложенная в 1990 г. Дж. Мейером, П. Сэловейем и Д. Карузо модель *эмоционального интеллекта* (ЭИ) [11]. Объясним почему.

Начнем с особенностей подросткового возраста, который имеет множество специфических особенностей. Уточним те, которые наиболее важны для данной работы, а именно – связанные с развитием эмоционально-волевой сферы личности: возникновение рефлексии, ведущей к развитию самоанализа, появление особого интереса к своим переживаниям, неудовлетворенность внешним миром, уход в себя, появление чувства исключительности, стремление к самоутверждению, противопоставление себя окружающим, увеличение числа конфликтов с ними [5].

Открытие своего внутреннего мира подростком сопровождается радостью и волнением, но оно при этом вызывает также много тревожных переживаний. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других на место радости приходит чувство одиночества. Подростковое Я еще неопределенно, и оно часто переживается как беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую хочется чем-либо заполнить. Поэтому можно наблюдать рост потребности в общении и при этом повышение его избирательности и необходимости в уединении [8].

Главные линии, по которым развивается мотивация этого возрастного периода, связаны с активным стремлением к самопознанию, самовыражению и самоутверждению. Более высокий уровень самосознания, появляющийся в психологии подростка, – главная черта в психологии этого возраста.

Эмоциональная сфера подростка претерпевает значительные изменения, в целом, ее можно охарактеризовать как лабильную, неустойчивую. Подростку сложно «контейнировать» свои эмоции, переработать их. В большинстве случаев он не понимает, что с ним происходит, что он чувствует и как с этим обходиться.

Все вышеописанное лежит в основе формирования отклоняющегося поведения в подростковом возрасте. Безусловно, не только особенности эмоционально-волевой сферы способны привести к развитию девиантного поведения. Различные интеллектуальные, психические, физиологические аномалии также способствуют его формированию.

Однако можно сделать акцент именно на связи эмоциональной сферы и отклоняющегося поведения, поскольку в большинстве случаев девиантное поведение связано с высокой эмоциональной напряженностью, которая характеризуется выходом за «нормальные пределы» эмоций. Все это может привести к потере чувства реальности, снижению самоконтроля, неспособности правильно оценивать свое поведение.

Таким образом, в данной работе *девиантное поведение* подростка предлагается рассматривать как его поведенческую реакцию на те свои эмоции и чувства, которые подросток не способен переработать самостоятельно.

Итак, проблема, которую хотелось бы поставить, можно сформулировать следующим образом: возможно ли, развивая эмоционально-волевую сферу в подростковом возрасте, добиться снижения риска развития отклоняющегося поведения?

Инструментом для ответа на данный вопрос может стать конструкт «эмоциональный интеллект».

На данном этапе развития теории эмоциональный интеллект определяется как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий [1].

Первоначально эмоциональный интеллект Дж. Мейером и П. Сэловейем понимался как сложный конструкт, состоящий из следующих способностей:

- 1) идентификация и выражение эмоций;
- 2) регуляция эмоций;
- 3) использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности [13].

В последующем они дополнили и усложнили модель. На сегодняшний день она представляет собой **четыре ветви способностей**.

1. ***Сознательное управление эмоциями:***

- способность оставаться открытым для чувств, равно как для приятных, так и для неприятных;
- способность сознательно привлекать или отвлекаться от эмоций в зависимости от оценки их информативности или полезности;
- способность к сознательному контролю своих и чужих эмоций (например, распознавание того, насколько ясными, типичными или адекватными они являются);
- способность управлять своими и чужими эмоциями, снижая отрицательные эмоции и увеличивая положительные, без подавления или усиления информации, которую они могут нести в себе.

2. ***Понимание и анализ эмоций:***

- способность к маркировке эмоций и их вербализации. Понимание разницы между отличными по названию, но близкими по смыслу эмоциями (например, симпатия и нежность);
- способность интерпретировать значение смены эмоций, понимание причинно-следственных связей (например, печаль идет вслед за потерей);
- способность понимать комплексы чувств: одновременно любви и ненависти или такой смеси, как благоговейный страх, скомбинированный из страха и удивления;

– способность распознавать неожиданное изменение эмоций (например, от гнева к удовлетворению или от гнева к смущению).

3. *Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности:*

– способность использовать эмоции для направления внимания на приоритетный для мышления объект или информацию;

– способность использовать яркость и доступность эмоций как вспомогательные средства для мышления и памяти;

– способность использовать эмоциональное колебание настроения для рассмотрения множества точек зрения;

– способность вызывать эмоции, помогающие эффективно решать задачи (например, в хорошем настроении лучше решаются творческие задачи).

4. *Восприятие, оценка и выражение эмоций:*

– способность выражать эмоции в физических состояниях, ощущениях и мыслях;

– способность идентифицировать эмоции других людей в картинках, художественных работах и т. д. через язык, звук, различные проявления и поведение;

– способность точно выражать эмоции и ощущения, а также выражать потребности, связанные с ними;

– способность различать точные и неточные, подлинные и неподлинные выражения эмоций и чувств [12].

Все компоненты выстраиваются в иерархию, уровни которой, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно. Важно отметить, что каждый компонент касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

Эмоциональный интеллект									
Оценка и выражение эмоций				Регуляция эмоций		Использование эмоций			
Свои		Чужие		Своих	Чужих	Гибкое планирование	Креативное мышление	Переадресация внимания	Мотивация
Вербальные	Невербальные	Невербальное восприятие	Эмпатия						

Рис. Модель эмоционального интеллекта П. Сэловея и Дж. Мэйера

Несложно заметить, что модель, предложенную авторами первоначально (рис.), проще использовать в практических целях, поскольку усовершенствованная современная модель отличается громоздкостью, в ней нельзя не увидеть путаницу понятий «эмоции», «чувства»

и «ощущения» (но, возможно, просто необходимы более качественный перевод и адаптация). Также важно отметить, что авторы, говоря о развитии эмоционального интеллекта, не затрагивают уровень телесных ощущений, что является упущением и требует дополнительных исследований и дальнейшего развития модели.

В настоящее время эта модель не является единственной, появились и другие модели эмоционального интеллекта. Их разнообразие вызвало необходимость классификации. Дж. Мэйер, Д. Карузо и П. Сэловей предложили различать модели *способностей и смешанные модели*.

К первому типу относится их собственная модель, трактующая эмоциональный интеллект как когнитивную способность, а ко второму типу – модели, трактующие эмоциональный интеллект как сочетание когнитивных способностей и личностных характеристик [1].

Используя первоначальную модель эмоционального интеллекта, программу тренингов можно сконструировать путем разделения ее на три основных блока – идентификация эмоций, выражение эмоций, регуляция эмоций, использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Разделить блоки между собой при непосредственной групповой работе непросто, поскольку они тесно взаимосвязаны и пересекаются, поэтому во время проведения занятий не стоит придерживаться жесткой структуры. Необходимо подбирать и проводить упражнения так, чтобы главный смысловой акцент делался на том блоке, который вы запланировали. Например, если в упражнении главной целью является развитие навыка конструктивного выражения своих эмоций, то, естественно, окружающие в процессе его выполнения столкнутся с проблемой идентификации эмоций говорящего и регуляции своих одновременно. Но при этом акцент все равно может быть сделан на выражении своих эмоций.

Итак, к разработке программ развития эмоционального интеллекта выдвигается ряд требований, которые в целом можно использовать для создания любых программ. Во-первых, такие программы должны базироваться на серьезной теоретической основе, а их цели фокусироваться на основных компонентах эмоционального интеллекта. Во-вторых, каждая программа должна включать в себя список ключевых умений, приобретаемых в конечном итоге участниками.

Многие авторы считают, что более эффективными являются мультимодальные программы, которые направлены на укрепление интеллектуального, эмоционального, социального и физического здоровья. С этим трудно не согласиться, но стоит отметить, что такие программы должны быть рассчитаны на достаточно большой период времени.

Очевидно, что разработка и использование программ тренинга эмоционального интеллекта должна базироваться на принципах научной обоснованности, системности, учета возрастных и индивидуальных особенностей участников.

В заключении стоит упомянуть, что следует особенно осторожно относиться к разработке и внедрению программ развития эмоционального интеллекта для детей и подростков. Поскольку какие-либо ограничения развития эмоциональной сферы ребенка системой тренингов могут привести к запрограммированному единообразию и утрате индивидуальных особенностей [12].

Литература

1. *Андреева И.Н.* Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
2. *Баркли Р., Кэйпл Д.* Теория и практика тренинга. СПб.: Питер, 2002. 352 с.
3. *Вачков И.В.* Психология тренинговой работы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.

4. *Вачков И.В., Дерябо С.Д.* Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
5. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2003. 512 с.
6. *Горбатова Е.А.* Теория и практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2008. 320 с.
7. *Грецов А.* Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание. СПб.: Питер, 2011. 416 с.
8. *Кон И.С.* Какими они себя видят? // Популярная психология для родителей /Под ред. А.А. Бодалева. М.: Педагогика, 1988. 256с.
9. *Нгуен М.А.* Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду. 2007. № 5. С. 57–65.
10. *Петровская Л.А.* Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Издательство Моск. ун-та, 1982. 168 с.
11. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2005. 375 с.
12. *Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Тест Дж. Мэйера, П.Соловоя и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0). Руководство. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, Институт психологии РАН, ИПУ РАН, 2010. 176 с.
13. *Mayer J.D.* Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology. N.Y.: APA Monitor , 2005. 121 p.

Designing training programs for the development of emotional intelligence in adolescents with behavioral problems

A.V. Degtyarev,

*Junior Research Associate, Laboratory of Juvenile Technologies, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Post-graduate Student, Chair of Legal Psychology, Lecturer, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education,
DegtyarevAv@mgppu.ru*

In this article, deviant behavior is considered as a combination of different manifestations of personality, leading eventually to its social desadaptation. It is shown that an effective method of preventing deviant behavior is psychological training. Group training activity helps to solve the problems associated with the development of various behavioral skills, to provide psychological support, and can be used as a means of psychological work with teenagers with behavioral problems. We discuss the basic points required to effectively create and conduct training programs in general, as well as the challenges and opportunities of designing trainings in order to develop emotional intelligence as a method of prevention of deviant behavior.

Keywords: psychological training, emotional intelligence, emotional development of adolescents.

References

1. Andreeva I.N. *Azbuka emocional'nogo intellekta*. SPb.: BHV-Peterburg, 2012. 288 s.
2. Barkli R., Keipl D. *Teoriya i praktika treninga*. SPb.: Piter, 2002. 352 s.
3. Vachkov I.V. *Psihologiya treningovoi raboty*. M.: Eksmo, 2007. 416 s.
4. Vachkov I.V., Deryabo S.D. *Okna v mir treninga. Metodologicheskie osnovy sub'ektivnogo podhoda k gruppovoi rabote*. SPb.: Rech', 2004. 272 s.
5. Vygotskii L.S. *Psihologiya razvitiya rebenka*. M.: Smysl, 2003. 512 s.
6. Gorbatova E.A. *Teoriya i praktika psihologicheskogo treninga*. SPb.: Rech', 2008. 320 s.
7. Grecov A. *Treningi razvitiya s podrostkami: tvorchestvo, obshenie, samopoznanie*. SPb.: Piter, 2011. 416 s.
8. Kon I.S. *Kakimi oni sebya vidyat? // Populyarnaya psihologiya dlya roditelei / Pod red. A.A. Bodaleva*. M.: Pedagogika, 1988. 256s.
9. Nguen M.A. *Razvitie emocional'nogo intellekta // Rebenok v detskom sadu*. 2007. № 5. S. 57-65.
10. Petrovskaya L.A. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy social'no-psihologicheskogo treninga*. M.: Izdatel'stvo Mosk. un-ta, 1982. 168 s.
11. Rudestam K. *Gruppovaya psihoterapiya*. SPb.: Piter, 2005. 375 s.

12. *Sergienko E.A., Vetrova I.I. Test Dzh. Meiera, P.Soloveya i D. Karuzo «Emocional'nyi intellekt» (MSCEIT v.2.0). Rukovodstvo. M.: KOGITO-CENTR, Institut psihologii RAN, IPU RAN, 2010. 176 s.*

13. *Mayer J.D. Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology. N.Y.: APA Monitor, 2005. 121 p.*