

Московский городской психолого-педагогический университет

**М.В. Зиновьева**

**Психолого-медико-социальное сопровождение  
эмоционального состояния детей и подростков  
в постэкстремальный период**

Методические рекомендации



Москва  
МГППУ 2006

ББК 88  
З 63

Настоящее издание подготовлено и осуществлено в рамках проекта «Содействие в восстановлении и развитии системы образования в Чеченской Республике» при поддержке Московского Бюро ЮНЕСКО

Россия, 119049 Москва, ул. Мытная, д. 1, под. 1  
Тел. +7 (095) 230-05-54, 230-10-65. Факс +7 (095) 238-60-85  
E-mail: moscow@unesco.ru  
www.unesco.ru



**Зиновьева М.В.**

З 63 Психолого-медико-социальное сопровождение эмоционального состояния детей и подростков в постэкстремальный период: Методические рекомендации. — М.: МГППУ, 2006. — 208 с.

ISBN 5-94051-019-1

Пособие предназначено специалистам, осуществляющим психолого-медико-социальное сопровождение детей и подростков в постэкстремальный период. Предлагается концепция построения работы по стабилизации эмоционального состояния субъектов образовательного пространства. В материалах представлены консультативный, диагностический и коррекционно-развивающий блоки. Каждый из блоков обеспечен практическими материалами по работе с детьми, подростками, педагогическим коллективом и родителями. Представленные программы работы позволят гибко компоновать практический материал в зависимости от особенностей социально-психологической ситуации учреждения и эмоциональных особенностей учащихся, воспитанников. Пособие может быть полезным как для практических психологов, социальных педагогов, врачей, так и для учителей, администрации образовательных учреждений, родителей и студентов педагогических и психологических вузов.

**ББК 88**

ISBN 5-94051-019-1

© МГППУ  
© ЮНЕСКО

## Введение

Сегодня на территории Чеченской республики сложилась неоднозначная социально-экономическая и морально-этическая ситуация. В результате население испытывает колоссальное напряжение, к которому добавляется боль пережитых утрат. Соответственно, работа по реабилитации этого пространства должна вестись по всем направлениям одновременно: экономическому, социальному, моральному и этическому.

Психолого-социальное сопровождение эмоционального состояния детей и подростков — это работа с симптомом, но без учета вопроса национального самоопределения и объединяющей весь народ созидательной цели эта работа имеет отсроченный результат. Важно, чтобы внутренний конфликт общества, который испытывают на себе дети и подростки через взрослых, не игнорировался специалистами-психологами, педагогами, социальными работниками.

Государственная социальная политика России определяет цели и задачи образования, в том числе психологической службы. В данном пособии представлены материалы, которые помогут педагогам-психологам более целенаправленно работать с детьми, находящимися в зоне военного конфликта. Используя представленные рекомендации, специалисты, работающие с детьми, могут уже сегодня в рамках образовательной политики содействовать развитию у подрастающего поколения способности заботиться о своем эмоциональном состоянии и состоянии близких людей, а также конструктивно решать свои проблемы.

Это основная цель работы по *психологическому сопровождению* эмоционального состояния детей и подростков в постэкстремальном пространстве. Пособие содержит материалы по психологической диагностике эмоционального состояния детей и подростков, которые помогут специалистам эффективно строить коррекционно-развивающую и психопрофилактическую работу.

Вниманию специалистов предложен комплекс занятий, направленных на развитие у детей и подростков умения не замыкаться на настоящем и прошлом, развитие активной созидательной позиции, самосознания, ответственности.

В материалы по *социальному сопровождению* включены предложения по поддержке образовательной среды, а также информация по психолого-медико-социальному просвещению родителей. Такое содержание обосновано тем, что социальный педагог занимает более активную, чем психолог, позицию по отношению к окружению детей, в том числе к семье и образовательным учреждениям.

Педагоги и воспитатели, работающие в условиях постоянного напряжения, связанного с социальной ситуацией, сами имеют ограниченный ресурс эмоциональной стабильности. Социальный педагог и психолог ПМС центра, имеющие соответствующую подготовку в области посттравматической реабилитации, помогут им восстановить эмоциональное равновесие и стро-

ить работу по установлению комфортной психологической атмосферы в коллективе, а также быть эффективнее во взаимодействии с детьми и их родителями.

Проблемы, связанные с переживанием потерь близких, постоянной заботой о безопасности, отвлекают родителей от проблем детей, относящихся к возрастным кризисам и личностным особенностям. Информация о психологии ребенка, о поведенческих признаках дезадаптации поможет активизировать ресурсы семьи для более конструктивных отношений по совместному преодолению стрессов.

Материалы по *медицинскому сопровождению* обращают внимание специалистов на необходимость нейрофизиологического обследования ребенка с целью определения психосоматических компонентов, закрепляющих или являющихся причиной его эмоциональной нестабильности.

Таким образом, в сборнике определяется содержание *психологического, социального и медицинского сопровождения* детей и взрослых, испытывающих посттравматический стресс. Разные аспекты ПМС сопровождения имеют свою направленность, но призваны действовать комплексно для достижения более эффективного результата. Психологическое просвещение ориентировано на планомерную профилактическую и/или коррекционно-развивающую работу по стабилизации эмоционального состояния детей и подростков с ориентацией на развитие их самосознания и активной созидательной позиции. Социальное сопровождение призвано активизировать субъектов образовательного пространства, сделать их участниками работы по стабилизации эмоционального состояния детей и их родителей. Медицинское — поможет подключать при необходимости врачебное сопровождение состояния ребенка.

## Глава 1

### Общее представление о психолого-медико-социальном сопровождении в постэкстремальный период

**К**ризисный период для людей, связанных с ним, является причиной более или менее сильного эмоционального напряжения. Лица непосредственно вовлеченные в экстремальную ситуацию, влияют на эмоциональное состояние окружающих их людей. В зависимости от силы и длительности травмы, от количества пострадавших людей втянутыми в кризисные условия могут оказаться многие люди.

Гордон Хэмбли дает следующее описание кризиса: «Кризис — это опасная возможность с сопутствующей тревогой». Он же выделяет два вида кризиса:

- жизненный кризис (кризис развития);
- случайный кризис (кризис обстоятельств) [41].

К *жизненным* кризисам относятся основные события в жизни человека, такие, как рождение, смерть, женитьба или замужество и т.д. Во многих случаях эти кризисы довольно предсказуемы, но тем не менее могут вызвать значительную стрессовую реакцию. Кризисы второго вида, случайные, — напротив, непредсказуемы, их нельзя предвидеть. Гражданская война является одним из самых тяжелых кризисов. *Когда война длится несколько лет, сопутствующие ей потери, утраты и обстоятельства становятся закономерными, т.е. жизненными.*

Таким образом, психологическая работа на территории, где утраты, обстоятельства быта и многое другое вполне предсказуемы, — это текущая работа с жизненным кризисом. Следовательно, новым в работе психолога является не столько содержание, сколько условия. Не типично для психологической работы следующее:

- специалисты — психологи, социальные работники и медики — в основном находятся в *той же ситуации, что и люди, с которыми они работают*, т.е. понесли утраты среди близких, знакомых, в быту и т.п.;
- *проблемы*, с которыми приходится работать, достаточно однотипны;
- *сконцентрированность этих проблем в пространстве и во времени* делает необходимой интенсивную психолого-медико-социальную работу со всеми категориями населения одновременно.

На первом этапе необходимо определить предмет работы специалистов, осуществляющих психолого-медико-социальное сопровождение детей и подростков. Этим предметом является эмоциональное состояние ребенка, оказавшегося в сложной жизненной ситуации. В жизни ребенка, подростка чаще, чем у их сверстников, не знающих войны, присутствуют страх смерти, тревога потерять близких, подавленность. Длительное переживание этих состояний часто приводит к негативным поведенческим реакциям, которые

являются реакцией на стресс и индикатором эмоционального неблагополучия. Ребенок может проявлять агрессивность, вспыльчивость, пассивность, боязливость и пр., что свидетельствует о нарушениях в когнитивно-аффективной сфере личности. В результате у ребенка наблюдается следующее:

- трудности в определении (идентификации) и описании собственных чувств;
- сложности в различении душевных переживаний и телесных ощущений;
- фокусирование внимания в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях;
- нарушение коммуникативных навыков;
- снижение способности к символизации, о чем свидетельствует недостаточное развитие фантазии и воображения.

Детям свойственно жить в настоящем. Для взрослых же актуальна взаимосвязь времен: благополучная личность находит опору в прошлом, живет в настоящем и планирует будущее. Нарушение связи времен делает личность неустойчивой, человеку не на что опереться, не на что надеяться, он «застревает» в прошлом или будущем. Во взаимодействии с таким родителем растущий человек не получает конструктивного эталона отношения ко времени. Таким образом, в близком окружении ребенка отсутствуют условия, способствующие развитию умения в трудную минуту восстанавливать эмоциональное равновесие, т.е. находить опору в прошлом и ставить цели, которые помогут пережить тяжелый жизненный период.

Необходимо рассмотреть также контекст деятельности. Большинству людей, утративших надежды на благополучное мирное будущее, свойственно безразличие к тому, что они делают. Взрослый человек впоследствии может выйти из этого состояния, но для ребенка это время не вернуть: он подрос, перешел на следующую ступень формирования личности и еще один из социальных ресурсов для него может быть потерян навсегда. Во взрослой жизни ребенку таких родителей труднее будет находить цели созидательной деятельности, соответствующие собственным потребностям. Трудности могут возникать также при определении средств достижения желаемого.

Таким образом, в целях предупреждения нарушений в аффективно-когнитивной сфере детей и подростков перед специалистами встает вопрос о создании условий для развития:

- 1) способности определять и описывать свои чувства;
- 2) умения различать душевные переживания и телесные ощущения;
- 3) способности к символизации и, как следствие, воображению, что необходимо не только для переработки социальных впечатлений, но и для присвоения знаний;
- 4) умения соотносить внутренние переживания и их причины с внешними событиями;
- 5) осознания своих потребностей и умения удовлетворять их без ущерба для окружающих;
- 6) умения строить отношения с окружающими людьми в созидательной деятельности.

Обоснование этих направлений работы с детьми и подростками начнем с анализа факторов, из которых состоит эмоциональное благополучие человека. Обратимся к детству: если ребенок любим, принимается близкими и чувствует себя в безопасности, если он здоров, сыт, за ним осуществляется надлежащий уход, то его состояние, скорее всего, можно охарактеризовать как комфортное.

Чего лишается ребенок в ситуации, когда опасность за порогом? В первую очередь он лишается чувства безопасности. То есть в его жизнь приходит страх. Этот страх может быть для него реальным, потому что он видел смерть или в его семье были потери. Но даже если по счастливой случайности он не видел гибели людей и в его семье никто не погиб, страх за детей и близких живет в умах родителей. Таким образом, ребенок теряет ощущение безопасности еще и в лице родителей, он вместе с ними испытывает тревогу за завтрашний день.

А как обстоит дело с любовью и принятием? Скорее всего, в каждой семье по-разному. Все зависит от силы духа родителей и количества бед, постигших семью за время войны. Процесс горевания может протекать таким образом, что психических ресурсов не хватает для любви к детям. То есть ребенок, подросток может находиться в ситуации, когда родителям просто не до него. Недостаток любви и принятия со стороны родителей приводит к дефициту способности любить и принимать себя как растущего человека.

Если говорить о потерях сытости и бытовых удобств, то любовь, принятие и чувство безопасности в семье могли бы их отчасти скомпенсировать, но это не всегда возможно. Таким образом, встает вопрос *о создании условий для развития самодостаточности у детей и подростков* вне зависимости от семейной ситуации. Это возможно, если дети и подростки учатся строить отношения на основе взаимной поддержки друг друга. Для этого надо лучше понимать и принимать себя, тогда будет легче понять и принять другого.

Ребенок, подросток, умеющий общаться на гуманной основе и относящийся так же гуманно к себе, привносит в семью свой нарастающий потенциал умения организовать свою жизнь конструктивно для комфортного эмоционального состояния себя и близких.

Итак, мы обсудили цели и задачи психолого-медико-социального сопровождения эмоционального состояния детей и подростков. **Целью является создание условий для стабилизации эмоционального состояния подрастающего поколения через развитие самосознания личности.** Достижение такой цели будет способствовать не просто стабилизации эмоционального состояния растущего человека, но и развитию умения конструктивно в созидательной деятельности переживать тяжелые жизненные ситуации в будущем.

Кроме того, определены шесть задач психологической работы. Порядковое расположение этих задач не случайно, оно отражает сложность их решения для ребенка, подростка и, соответственно, учитывает возрастные возможности.

Теперь обратимся к вопросу о способах интенсификации работы по психолого-медико-социальному сопровождению. Где наиболее возможно осуществление планомерной психологической работы с детьми и подростками? В первую очередь, конечно, в образовательных учреждениях. Психолого-медико-социальные центры работают в основном с наиболее сложными случаями, так как здесь сосредоточены самые квалифицированные кадры. Таким образом, **необходимо предусматривать работу по повышению квалифика-**

ции педагогов-психологов учреждений дошкольного и школьного образования в ПМС центрах. Это один из способов интенсификации работы по сопровождению эмоционального состояния детей и подростков.

Ресурсом для стабилизации эмоционального состояния детей и подростков являются также педагоги и родители. Эти категории населения доступны для педагогов-психологов образовательных учреждений. Но есть еще и социальные педагоги ПМС центров по должности, занимающие более активную позицию по отношению к взаимодействию центра с другими учреждениями, чем психологи. Именно социальное сопровождение способно наиболее эффективно решать проблему интенсификации реабилитационной работы в постэкстремальном пространстве.

Специфика работы социального педагога центра состоит в том, что он выступает посредником между:

ПМС центром и социумом;

ПМС центром и образовательными учреждениями;

ПМС центром и социальными институтами.

При этом социальный педагог является не только собирателем информации о социальной ситуации в районе, выявляя детей «группы риска», но и профессионалом, сопровождающим ребенка и родителей для необходимой работы со специалистами Центра.

Таким образом, цель деятельности социального педагога состоит в поиске партнеров, заинтересованных в создании благоприятных условий для воспитания и развития ребенка, установлении с ними контакта и профессионального взаимодействия, привлечения внимания к возможностям центров, оказании своевременной профессиональной помощи при решении различных проблем, возникающих у ребенка в образовательном учреждении, в микросоциуме. Наиболее интенсивным это взаимодействие будет при наличии социальных педагогов также в учреждениях образования.

В процессе взаимодействия социальный педагог может пропагандировать психологические знания и методы работы, применение которых будет приводить к стабилизации эмоционального состояния общества и способствовать налаживанию качественных взаимоподдерживающих отношений в постэкстремальный период.

В процессе психологической и социальной работы возможны выявления детей и подростков, имеющих серьезные поведенческие нарушения. Эти нарушения могут быть связаны с длительным эмоциональным напряжением в социальной ситуации, закрепляющей негативные проявления. В этих случаях грамотно построенной психологической и социальной работы бывает достаточно для выведения ребенка, подростка из этого состояния. Но может быть и так, что этих мер недостаточно или причина такого состояния связана со здоровьем ребенка, подростка. Тогда необходимы консультация врача и, возможно, врачебное сопровождение психологической и социальной работы. Медицинское сопровождение дополняет и делает всесторонней психологическую и социальную работу.

Таким образом, мы рассмотрели специфические особенности психолого-медико-социального сопровождения в постэкстремальном пространстве, рассмотрели кратко способы интенсификации этой работы и обосновали основные аспекты, определяющие ее содержание.

## Глава 2

### Психологическая работа в постэкстремальный период

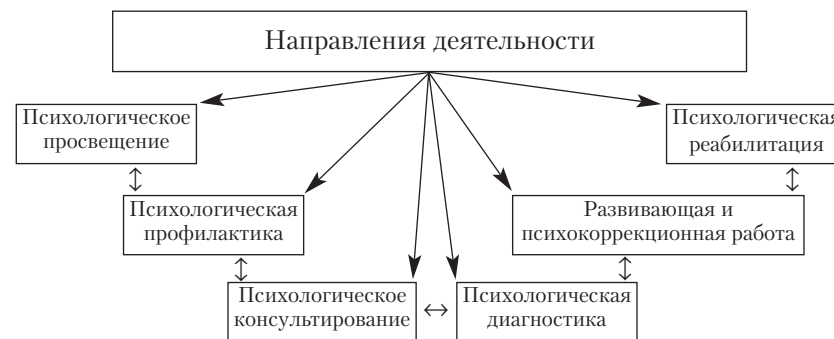
Основными направлениями деятельности детского психолога являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, развивающая и психокоррекционная работа, психологическая реабилитация (см. схему).

В любой конкретной ситуации каждый вид работы может быть основным в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики того учреждения, где он работает. Работа в постэкстремальном пространстве имеет свои особенности, требующие интенсивного развития всех видов психологической работы.

В обществе, где до сих пор не везде налажен быт и образование, существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к себе и другому человеку, уважение особенностей личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях, поступках и пр.

Воспитатели, учителя, проработавшие с детьми не один год, подчас располагают чрезвычайно бедными и однообразными сведениями о психологических особенностях своих воспитанников, учеников. Это же можно сказать и о многих родителях, которые при всей своей любви к ребенку нередко не знают его и не могут его понять.

В педагогических коллективах, как и в семьях, часто случаются различные конфликты, в основе которых — психологическая глухота взрослых людей, неумение и нежелание прислушаться друг к другу, понять, простить, уступить, посочувствовать и пр. Эти проблемы свойственны людям на всей территории России. Но на территории, где народ понес множественные потери, не все смогли сохранить чуткость по отношению друг к другу. Основная проблема в том, что люди не понимают причин многих своих неприятностей, следующих за такой защитной реакцией, и поэтому не придают зна-



чения важным феноменом, сигнализирующим о неблагополучии эмоционального состояния детей и подростков.

Поэтому практическому психологу очень важно повысить уровень психологической культуры всех тех людей, которые работают с детьми.

*Психологическое просвещение — это приобщение взрослых — воспитателей, учителей, родителей — и детей к психологическим знаниям.*

Основной смысл психологического просвещения заключается в том, чтобы: 1) знакомить воспитателей, учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка; 2) популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований; 3) формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности; 4) знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитания; 5) достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учебно-воспитательном учреждении.

Формы психологического просвещения могут быть самыми разными: лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы и пр. При этом совсем не обязательно всю эту работу проводить самому психологу — можно приглашать других специалистов, например социальных педагогов.

Однако содержание всех этих форм работы обеспечивает психолог. Важно, чтобы лекции, беседы, семинары не проходили на абстрактно-теоретическом уровне, а имели предметом своего обсуждения конкретные проблемы данного детского сада, данной школы, данного контингента детей, т.е. наглядно показывали бы, что психологические знания имеют непосредственное отношение к решению конкретных проблем обучения и воспитания детей.

Эффект от психологического просвещения больше, если психологические знания давать в качестве средства решения жизненных проблем.

*Психопрофилактическая работа* — вид деятельности практического психолога. Важность ее признается всеми учеными и практиками, имеющими отношение к психологической службе образования.

#### **Задачи психологической профилактики.**

Наиболее содержательно проблема психопрофилактики представлена в американской литературе. В психопрофилактике выделяют три уровня:

**I уровень** — так называемая первичная профилактика. Психолог работает с детьми, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и учебные расстройства, и осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех детей. На этом уровне в центре внимания психолога находятся все учащиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами (т.е. 10 из 10 учащихся).

Многие авторы отмечают, что именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, и рассматривают школьных психологов в качестве основных специалистов, проводящих в жизнь такую первичную профилактику.

**II уровень** — вторичная профилактика. Она направлена на так называемую «группу риска», т.е. на тех детей, у которых проблемы уже начались. Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная ее задача — преодолеть эти трудности

до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми. Здесь психолог работает уже не со всеми детьми, а примерно с 3 из 10. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т.д.

**III уровень** — третичная профилактика. Внимание психолога концентрируется на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, его основная задача — коррекция или преодоление серьезных психологических трудностей и проблем. Психолог работает с отдельными учащимися (примерно с 1 из 10), направленными к нему для специального изучения.

От I к III уровню действия психолога становятся менее активны относительно планирования и обеспечения службы. Заботой большинства американских школьных психологов является обеспечение II и III уровней, причем львиную долю времени занимает III уровень. Иными словами, большинство усилий школьных психологов направлено на работу с учащимися, которые уже испытывают трудности. Основная масса школьников остается без внимания психологов, если не считать прохождения ими традиционного систематического тестирования.

Ряд научных школ и обществ психологов США считают целесообразным рассматривать психологическую службу в школах как службу профилактики психического здоровья. Они доказывают, что школа имеет доступ к большому количеству детей в течение длительного времени и, таким образом, у школьных психологов и педагогов существуют *значительные возможности влиять на социальное и эмоциональное развитие детей*. Основная трудность в реализации этого требования заключается в том, что психологи и педагоги испытывают значительные сложности в разработке профилактических программ.

Мы также считаем, что смысл психопрофилактической деятельности в том, чтобы поддержать и укрепить психическое и психологическое здоровье детей и школьников.

Исходя из представлений о сущности психологической службы образования, можно дать следующее определение психопрофилактической работы.

*Психопрофилактика — это специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства.*

Психологическая профилактика предполагает:

- 1) ответственность за соблюдение в детском образовательном учреждении (детский сад, интернат, детский дом, школа, лицей, колледж, профессиональное училище и пр.) психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;
- 2) своевременное выявление таких особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;
- 3) предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую возрастную ступень.

Итак, мы говорим о психологической профилактике в тех случаях, когда психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу по *предупрежде-*

нию возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей, по созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития.

В данном случае при работе на послевоенной территории основной акцент приходится на эмоциональное состояние ребенка, но содержание в основном то же, что и в мирное время.

Психопрофилактическая работа может проводиться как с отдельными детьми или группами детей, классами, возрастными параллелями, так и с воспитателями, учителями, родителями, другими взрослыми, которые оказывают влияние на мироощущение и развитие ребенка.

В психопрофилактике инициатива целиком и полностью исходит от самого психолога. Можем сказать, что здесь мы наблюдаем самозапрос в чистом виде. Психолог сам предусматривает на основе своих знаний то, о чем можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания детей.

В данном случае запрос исходит от руководства страны, от многих людей, желающих помочь своим детям пережить последствия войны. Таким образом, к работе по восстановлению эмоционального благополучия детей и подростков можно и нужно подключить всех желающих. Но этих желающих нужно будет готовить для грамотной работы с детьми. К организации этого процесса мы рекомендовали привлекать социальных педагогов, но на этапе психологического образования, на этапе работы с эмоциональной сферой привлекаемых людей не обойтись без психолога.

Налицо актуальность такого вида работы, как повышение квалификации психологов, педагогов и просвещение родителей.

В рамках повышения квалификации педагогов **психолог разрабатывает и осуществляет развивающие программы для детей разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа.** Программы осуществляются в учебной и воспитательной работе с детьми всех возрастных групп в основном воспитателями, учителями и родителями. Самое главное — дать возможность всем до единого школьникам попробовать себя в различных областях знаний и практической деятельности для определения и развития своих интересов, склонностей, способностей.

В сложном комплексе условий, формирующих личность, обычно выделяют два основных фактора — семью и школу.

Первоначальная направленность интересов возникает, конечно, в неповторимом жизненном общении ребенка с родителями и сверстниками, затем с учителями. Но есть еще один, быть может, самый трудно уловимый фактор — та эпоха, в которой родился и развивается человек, то «сложное и тонкое взаимодействие растущего сознания с неисчерпаемым многообразием эпохи, с исторически конкретными формами ее культуры, с теми ее проявлениями, которые оказываются в сфере интересов становящейся мысли» [18].

При составлении развивающей программы психолог анализирует все, что окружает детей и во что они включены, — игру, учебный процесс, воспитательные мероприятия, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, походы в театр и на природу, предметные кружки и спортивные секции

и т.п., выясняя, насколько это способствует психическому и личностному развитию ребенка.

**Психолог выявляет такие психологические особенности ребенка, которые могут в дальнейшем обусловить возникновение определенных сложностей или отклонений в его интеллектуальном или личностном развитии.**

Чешские психологи Й. Лангмейер и З. Матейчик считают чрезвычайно важной задачей разработку мер профилактики или **предупреждения психической депривации у детей.** Предупредительная программа, по их мнению, должна отвечать таким требованиям. Во-первых, необходимо обеспечить, чтобы к детям поступали стимулы из внешней жизненной среды в надлежащем количестве, в определенной сгруппированности и временной последовательности. Стимулы должны соответствовать степени развития ребенка, так как и познания, и преждевременная стимуляция малоэффективна, а иногда и вредна. Во-вторых, поступающие стимулы должны иметь для ребенка значение, чтобы он мог включить их в систему своих переживаний и познаний. Они должны иметь подкрепляющее значение, прежде всего, в области желательного поведения. В-третьих, необходимо создать условия для развития положительных стойких взаимоотношений между ребенком и его воспитателями, средой его дома и, наконец, более широкой общественной и предметной обстановкой. В-четвертых, необходимо облегчить ребенку включение в общество, для того чтобы он мог усвоить адекватные социальные роли.

Как мы видим, сегодня нет необходимости изобретать принципы работы, так как они универсальны. Другое дело, что эмоциональное состояние общества без войны позволяет откладывать интенсивную психологическую работу, а на территории Чечни это непозволительная роскошь. Давайте рассмотрим следующий принцип построения психологической работы.

**Психолог предупреждает возможные осложнения в психическом развитии и становлении личности детей.** В мирной жизни наиболее сложным и уязвимым считается переходный период от дошкольного к школьному детству. Именно несформированность на предшествующем этапе необходимых психологических образований может привести к школьной и/или социальной дезадаптации. Но в постэкстремальном пространстве пока еще каждый день может считаться критическим, поэтому у психолога нет возможности уделять намного больше внимания этим возрастам.

По результатам обследования психолог совместно с педагогом разрабатывает программу индивидуального подхода к работе с детьми с первых дней их пребывания в школе. В чеченской школе главным критерием в этой работе является эмоциональное состояние ребенка, которое бывает трудно оценить без знания семейной ситуации и роли войны в жизни конкретной семьи. Эта работа будет идти интенсивнее при бригадной работе: классный руководитель, социальный педагог ПМС центра или штатный психолог ПМС центра.

Но все же нельзя не учитывать закономерных кризисов в развитии школьника. V класс — это переломный этап в жизни и развитии детей, так как они переходят к предметному обучению. Каждый учитель преподает один предмет А ведь в зависимости от характера самооценки у ребенка складывается или правильное, или неправильное отношение к себе, вследствие

чего самооценка может быть либо стимулом, либо тормозом развития. Очень часто дети, не найдшие подтверждения своим способностям к учению хотя бы по одному или нескольким учебным предметам, навсегда теряют интерес к школе и учению вообще. Избежать этого может помочь психопрофилактическая работа психолога как с детьми, так и с педагогами, которая начинается еще задолго до встречи учеников со своими новыми учителями.

**Психолог заботится о создании психологического климата в детском образовательном учреждении. Комфортный психологический климат — результат взаимодействия многих компонентов, его составляющих, но центральным моментом здесь является общение детей со взрослыми и сверстниками, а также взрослых между собой.**

Полноценное общение менее всего ориентируется на любого вида оценки или оценочные ситуации. Высшая ценность в общении — это другой человек со всеми его качествами, свойствами, настроениями вне зависимости от возраста и различных социальных характеристик.

В данном случае к этой работе мы договорились для решения организационных вопросов привлекать социальных педагогов ПМС центров или из штата сотрудников учреждения, если таковые имеются. Это объясняется, напомним, необходимостью интенсификации психолого-медико-социального сопровождения в постэкстремальный период.

**Психологу следует способствовать созданию человеческих отношений между родителями и педагогами:** уважение и благодарность родителей педагогам, которые занимаются с их детьми, помогают им стать умнее, талантливее, взрослее, и уважение педагогами родителей своих воспитанников, благодарность им за доверие способствуют созданию для учеников комфортного пространства, в которое входят и дом, и школа.

Все вышесказанное включает в себя деятельность по психологической реабилитации.

**Психологическая реабилитация** предполагает психологическое сопровождение детей и молодежи, членов их семей в процессе консультативной и психокоррекционной работы с ними, а также конструирование адаптивных моделей поведения и социальных взаимодействий, обеспечивающих наиболее полную социализацию и интеграцию проблемных детей в общество.

Эта работа эффективнее будет проходить при командном подходе, если такую возможность удастся организовать.

Итак, мы обсудили цели и задачи психолого-медико-социального сопровождения эмоционального состояния детей и подростков: **целью является создание условий для стабилизации эмоционального состояния подрастающего поколения через развитие самосознания личности.** Достижение такой цели будет способствовать не просто стабилизации эмоционального состояния растущего человека, но и развитию умения конструктивно, в созидательной деятельности переживать тяжелые жизненные ситуации в будущем.

Кроме того, определены шесть задач психологической работы. Порядковое расположение этих задач не случайно, оно отражает сложность их решения для ребенка, подростка и, соответственно, учитывает возрастные возможности.

Работа над задачей **развития способности определять и описывать свои чувства** может приносить свои первые результаты уже в старшем дошкольном возрасте.

Младший школьник способен в процессе планомерной психологической работы **развивать способность различать душевные переживания, телесные ощущения** и говорить об этом.

**Способность к символизации и, как следствие, воображению, необходимая для переработки социальных впечатлений и в процессе присвоения знаний,** начинает развиваться в игре дошкольника. Таким образом, эта способность является потенциалом психологической работы во всех возрастах.

**Умение соотносить внутренние переживания и их причины с внешними событиями** наиболее качественным может стать к концу младшего школьного возраста.

**Тема развития осознания своих потребностей и умения удовлетворять их без ущерба для окружающих** может возникать в психологической работе даже с детьми дошкольного возраста, но только в подростковом возрасте качественное общение становится внутренней потребностью.

**А умение строить отношения с окружающими людьми в созидательной деятельности** доступно далеко не всем взрослым, и, следовательно, работа в этом направлении идет на протяжении всей дошкольной и школьной жизни ребенка. Результаты становятся устойчивыми со старшего подросткового возраста.

Причем работа в этих направлениях для одних детей будет профилактической, а для других — коррекционной, в зависимости от сложности эмоционального состояния и последствий пережитого стресса. Нахождение в группе психологически благополучных детей создает внутренний ресурс для положительной групповой динамики, а также является дополнительным индивидуальным потенциалом для других участников.

Работа с наиболее сложными случаями, если есть возможность, идет в ПМС центрах силами специалистов, имеющих специальную квалификацию. Кроме того, в центрах есть возможность организовать врачебное сопровождение ребенка, подростка и/или родителя, находящегося в тяжелом эмоциональном состоянии и имеющего влияние на семейный микроклимат.

## 2.1. Консультирование взрослых и подростков

В работе с детьми лично или заочно присутствуют взрослые. Часто именно они обращаются в центр за консультацией. В любом случае время от времени успех психологической и социальной работы с детьми зависит от родителей или взрослых, принимающих участие в жизни детей. Кроме того, подросток может сам обратиться к специалисту для решения своей проблемы. Индивидуальное консультирование по запросу является особой формой работы, требующей знания ее принципов и соответствующей квалификации. Прежде чем рассматривать особенности и содержание работы по индивидуальному консультированию, давайте поговорим о термине «клиент», принятом между коллегами и обозначающем человека, обратившегося за помощью.



Стресс является часто встречающимся состоянием консультируемых. Слово «клиент» обозначает отношения психолога с человеком, испытывающим потребность во взаимодействии со специалистом, способным сопроводить его критическое состояние. Сопровождение, в свою очередь, дает право на естественное протекание процесса горевания, имеющего свои закономерные этапы, распределенные во времени.

«Клиент» — слово, царапающее слух. Это связано с тем, что человек, обращающийся за помощью к психологу, рассчитывает найти взаимопонимание на уровне близких взаимоотношений. Специалисту бывает трудно установить «рабочие» отношения с обратившимся, так как помощь, воспринимаемая им как «профессиональная», не всегда способна согреть душу. И связано это, как правило, с ограниченными возможностями клиента в установлении взаимоподдерживающих отношений в своей обычной жизни. Таким образом, игра в дружбу с клиентом является бутафорией эффективных взаимоотношений в жизни. Если такая игра и имеет место, пока состояние клиента не позволяет обсуждения этого вопроса, то со временем, по мере его эмоциональной стабилизации, она должна быть выведена на осознанный уровень: «Наши отношения — это то, чего вам не хватает в жизни? А есть ли у вас в реальности такие люди, с которыми вы можете установить удовлетворяющие вас взаимоподдерживающие отношения?» Даже если человек считает, что такие люди в его жизни есть, независимо от дальнейших действий вы уже начали процесс автономизации клиента и инициацию поиска опор в его реальности.

Каким бы ни было состояние клиента, необходимо помнить, что вы работаете. Иначе есть опасность того, что ваше горе сольется с горем обратившегося за помощью человека и вы эффективно проживете это время, не дав человеку инструмента установления эмоционального равновесия. Это лучше, чем ничего, но такая позиция, с одной стороны, будет все время возвращать вас к вашему переживанию, а с другой — эффект от работы может заканчиваться за порогом вашего кабинета. Личностные затраты будут выше профессиональных, а такая позиция приводит к «выгоранию», как принято говорить среди коллег-психологов.

Поддерживать конструктивные рабочие отношения с клиентом помогает понимание особенностей консультирования и опыт. Закономерности динамики любого кризиса приводят к утверждению некоторых общих правил, по которым может действовать психолог-консультант:

1. Установление отношений доверия.
2. Определение сути кризисного состояния.
3. Обеспечение обратившемуся возможности действовать.

**Первая цель** — установление отношений доверия — достигается эмпатическим выслушиванием и отражением чувств клиента. При этом важно не только сочувствовать, но также выразить это сочувствие (эмпатию) хорошо подобранными словами. Человек должен знать, что вы его понимаете и готовы работать вместе с ним в поисках выхода из критического состояния.

**Вторая цель** — определение сути стрессового состояния. Клиенту нужно дать возможность описать ясно и подробно свое состояние и его причины. Необходимо сфокусировать рассказ клиента так, чтобы в конечном итоге причину стрессового состояния можно было описать одним предложением.

В процессе диалога полезно отделить те аспекты проблем, которые могут быть изменены, от тех, которые изменить нельзя. Стоит также попросить клиента описать какие-либо предыдущие попытки найти решение, а затем исследовать другие возможности решения. Например, можно спросить: «Что случится, если вы...» То есть нужно помочь клиенту обдумать различные вероятные последствия возможных решений, а также способы, которыми он может выполнить свое решение. Необходимо подключить внутренние, духовные силы личности и, возможно, найти какие-либо внешние силы, способные помочь выйти из стрессового состояния.

**Третья цель** кризисного консультирования — дать возможность клиенту действовать: помочь наметить определенный план действий и убедиться в том, что он реален и достижим. Если это так и клиент принял на себя ответственность за реализацию плана, то консультант должен его ободрить и поддержать решение. Каким бы ни было это решение, клиент почувствует себя лучше после того, как примет его и начнет действовать.

Хэмбли называет такой подход «консультированием надежды и действия», призывая консультанта в случае кризиса порождать надежду и призывать клиента к действию [41].

При работе среди людей, понесших множественные утраты и терпящих различные последствия войны, на протяжении длительного времени актуально **кризисное консультирование**, например вмешательство в кризис (интервенция).

Существует восемь базовых принципов кризисной интервенции:

**Безотлагательная интервенция.** Необходима, если кризис таит в себе опасность, ограничивает возможности для развития, поэтому интервенция не может быть отсрочена. Как правило, она направлена на расшатывание достигнутого клиентом деструктивного равновесия. В жизни это может быть связано с пассивным отношением клиента к происходящему. Целью интервенции при таком варианте развития событий будет показать разнонаправленность интересов клиента с результатом его реагирования на ситуацию.

**Самоопределение.** Обратившийся к нам в момент кризиса человек вполне компетентен и способен выбрать свой собственный жизненный курс. Риском является ваше заключение о том, что ваша помощь может быть ограничена благословением на самостоятельность.

**Действие.** При кризисной интервенции специалист очень активно участвует во всем, что происходит с клиентом, для того чтобы оценить ситуацию и сформулировать план действий. План оценивается как конструктивный в случае, если его мотивы являются созидательными для личности, т.е. направлены на социально одобряемые цели.

**Ограничение целей.** Минимальная цель кризисной интервенции — предотвратить катастрофу. В более широком смысле основополагающая цель состоит в восстановлении равновесия. Конечная цель может заключаться в том, чтобы сделать и то и другое в совокупности с элементами развития.

**Поддержка.** В своей работе специалист должен предоставить клиенту поддержку, а именно быть «с ним», то есть помочь ему пройти через процесс преодоления кризиса.

*Фокусирование на решении основной проблемы кризиса.* Как правило, кризис — это состояние, которое приводит к неопределенности всех сторон жизнедеятельности индивида. В таком случае интервенция должна быть достаточно структурирована, для того чтобы сфокусироваться на основной проблеме или проблеме, приведшей к кризису. В данной ситуации проблемой может являться «застывание» на потере, отказ от целей, отрицание или непризнание потери и т.п.

*Имидж* (образ кризисной ситуации). Для мобилизации энергии клиента поддержка должна быть оказана таким образом, чтобы оценить и понять имидж (образ кризиса), который создал себе клиент.

*Уверенность в себе.* Изначально клиент, находящийся в кризисе, должен рассматриваться как человек, нацеленный на обретение уверенности в себе и борющийся с зависимостью. Здесь необходим выверенный баланс самостоятельности клиента и потребности в поддержке.

#### **Предлагается следующая модель решения кризисных проблем:**

- В чем состоит проблема?
- Что предпринималось до сих пор?
- Что же выбрать из потенциала ситуации?

При этом специалисты «Метро Крайтис Лайн» повторяют: «Запомните: мы не решаем проблемы клиентов, мы помогаем найти решение, которое они считают своим». Психологу-консультанту также стоит обратить внимание еще на две рекомендации, позволяющие конкретизировать и сделать более действенным решение клиента.

**Правило 1.** Минимальные изменения, ведущие к преодолению кризиса. Важно ставить достижимые цели, можно использовать маленькие задачи, решение которых с большей вероятностью приведет к успеху.

**Правило 2.** Рассмотрение конкретного плана, т.е. в заключение дайте человеку возможность сказать вам, что он намерен сделать для выхода из кризиса.

## **2.2. Психологическое консультирование при переживании горя (потери, утраты)**

### **2.2.1. Критические периоды времени.**

#### **Симптомы горя**

В методическом пособии В.Ю. Меновщикова [11] рассматриваются вопросы психологического консультирования при переживании горя (потери, утраты). Приведенные ниже материалы по работе с кризисными и проблемными ситуациями взяты из данного пособия.

Горе — это сильные эмоции, переживаемые в результате утраты близкого, любимого человека. Утрата может быть временной (разлука) или постоянной (смерть), реальной или воображаемой, физической или психологической. Это также процесс, при помощи которого человек работает с болью утраты, вновь обретая чувство равновесия и полноты жизни. *Горе — процесс функциональной необходимости, но не слабости.* Это способ, посредством

которого человек восстанавливается после ощутимой потери (Руководство по телефонному консультированию, 1996).

Хотя преобладающей эмоцией в горе является печаль, горе взаимодействует и с эмоциями страха, гнева, вины и стыда. Горе (потеря), сопровождающее смерть близкого человека, — довольно сложный и длительный процесс, в котором выделяют следующие *критические периоды времени*:

*Первые 48 часов.* Шок от перенесенной утраты и отказ поверить в произошедшее могут быть очень сильными в первые часы. Эмоционально это иногда выражается в страхе потерять членов семьи и друзей (возможно также силен страх потери самого себя и в физическом, и в психическом смысле).

*Первая неделя.* Необходимость проведения похорон и другие хлопоты забирают все мысли, и чувство утраты может переноситься чисто автоматически. Оно может сопровождаться ощущением «упадка» и эмоционального и (или) физического истощения.

*2–5 недель.* Здесь преобладает *чувство* покинутости как семьей, так и друзьями, вернувшись к своим повседневным заботам после похорон. Что касается работы (службы), то начальство ожидает в этот период, что человек, перенесший тяжелую утрату, вполне справился со своими переживаниями и может, как и прежде, выполнять свою работу. Последствия шока все еще сильны, но могут появляться ощущения, что все не так плохо и жизнь продолжается.

*6–12 недель.* На этой стадии снимаются все последствия шока и осознается реальность потери. Спектр переживаемых в это время эмоций достаточно широк; человек чувствует утрату и плохо контролирует себя. Вот некоторые из переживаний данного периода:

- Сильное изменение сна.
- Панический страх, часто паранойя.
- Изменения аппетита, сопровождающиеся значительными потерей или приобретением веса.
- Приступы необъяснимого плача.
- Усталость и общая слабость,
- Мышечный тремор.
- Резкие смены настроения.
- Неспособность сосредоточиться и (или) вспомнить что-либо.
- Изменения сексуальной потребности (активности).
- Недостаточная мотивация.
- Физические симптомы страдания.
- Повышенная необходимость говорить об умершем.
- Сильное желание уединиться.

*3–4 месяца.* Начинается цикл «хороших и плохих дней». Повышается раздражимость, снижается терпимость в отношении фрустрации. Не исключаются вербальное и физическое выражения гнева, ощущение эмоциональной регрессии, рост соматических жалоб, особенно инфекционного и простудного характера, из-за подавленности иммунной системы.

*6 месяцев.* С наступлением шестимесячного срока начинается депрессия. Ослабевает тяжесть пережитого, но не эмоции. Годовщины, дни рождений, праздники особенно тягостны, они вновь несут с собой депрессию.

12 месяцев. Первая годовщина смерти может быть либо травмирующей, либо переломной, в зависимости от последствий пережитых за год страданий.

18–24 месяца. Это время «рассасывания». Боль потери становится терпимее, и человек, переживший утрату близкого, понемногу возвращается к прежней жизни. Здесь происходит «эмоциональное прощание» с умершим, осознание того, что поскольку этого человека забыть невозможно, то больше нет необходимости наполнять болью утраты всю свою жизнь. Именно в этот период времени исчезают из словарного запаса слова «тяжелая утрата» и «горе»; жизнь берет свое (Руководство по телефонному консультированию, 1996).

Конечно, описанные периоды времени, как и стадии переживаемого несчастья, не догма, они могут меняться. Временные промежутки, ощущения, эмоции переживающих горе иногда могут возвращаться на стадию первых часов, а затем перепрыгивать обратно в реальность. Это нормально и ожидаемо. Предложенный зарубежными кризисными службами «календарь» всего лишь справочник и именно так и должен рассматриваться.

Психологу-консультанту стоит знать типичные, так называемые нормальные проявления горя и симптомы патологические, аномальные. Если с первыми нужно и можно работать в консультативном ключе, то вторые требуют медицинской помощи — клинической психотерапии с медикаментозной поддержкой, а в худшем случае и психиатрической помощи.

К *типичным симптомам* горя обычно относятся следующие проявления:

Нарушение сна.

Анорексия или потеря (приобретение) веса.

Раздражительность.

Сложности с концентрацией внимания.

Потеря интереса к новостям, работе, друзьям, церкви и т.д.

Подавленность.

Апатия и отчуждение; стремление к уединению.

Плач.

Самобичевание.

Суицидальные мысли.

Соматические симптомы.

Чувство усталости.

Применение медикаментов — снотворных и (или) успокоительных.

Галлюцинации, отождествление с умершим или ощущение его присутствия.

*Нетипичные, патологические симптомы* включают:

Затянувшееся переживание горя (несколько лет).

Задержку реакции на смерть близкого (нет выражения страданий в течение 2 и более недель).

Сильную депрессию, сопровождающуюся бессонницей, чувство самоуничтожения, напряжение, горькие упреки в свой адрес и необходимостью самобичевания.

Появление болезней психосоматического характера — таких, как язвенный колит, ревматический артрит, астма. Нередко бывает ослабление чувствительности и т.д.

Ипохондрию: развитие симптомов, от которых страдал умерший.

Сверхактивность: перенесший утрату человек начинает развивать кипучую деятельность, не ощущая боли утраты.

Неистовую враждебность, направленную против конкретных людей, часто сопровождаемую угрозами, однако только на словах.

Не согласующееся с нормальным социальным и экономическим существованием поведение. Может быть полное изменение стиля *жизни*.

Устойчивую нехватку инициативы или побуждений; неподвижность,

Слабовыраженные эмоции; неспособность эмоционально чувствовать.

Резкие переходы от страданий к самодовольству за короткие промежутки времени. Возможное вынашивание суицидальных планов.

Изменение отношения к друзьям и родственникам; раздражительности, нежелания надоедать, уход от социальной активности; прогрессирующую уединенность.

Разговоры о суициде, воссоединении с умершим, о желании со всем покончить (Руководство по телефонному консультированию, 1996).

При особенно сильных переживаниях горе может даже стать причиной болезни и смерти скорбящего человека. Рядом с горем часто идет депрессия, на которой мы специально остановимся в следующей главе.

### 2.2.2. Консультативная помощь

Консультативная помощь строится, прежде всего, на принципах, предложенных в экзистенциально-гуманистической психотерапии.

Зарубежные психологические (кризисные) службы выделили некоторые клише, которых рекомендуется избегать в работе с людьми, переживающими горе:

«*На все воля Божья*». Не настолько всеведущ человек, чтобы определять Божью волю, к тому же это не слишком утешительно.

«*Мне знакомы ваши чувства*». Каждый человек уникален, и каждое взаимоотношение — единственное в мире. Мы не можем знать, что чувствует другой человек, столкнувшись со смертью, поскольку никогда не сможем пережить его чувства.

«*Уже прошло три недели с его (ее) смерти. Вы еще не успокоились?*» Не существует лимита времени, отпущенного страданию. Принято считать, что переживание горя может длиться от шести месяцев до двух лет, хотя не исключены отклонения и в ту, и в другую сторону.

«*Благодарите Бога, что у вас есть еще дети (ребенок)*». Даже если в семье есть другие дети, родители тяжело переносят смерть ребенка. Это не уменьшает их любовь к оставшимся детям, а просто отражает потерю того конкретного взаимоотношения.

«*Бог выбирает лучших*». Это означает, что все живущие на земле, включая и этого конкретного человека, не столь хороши в глазах Бога, кроме того, получается, что Бог не заботится о страданиях, которые причиняет близким.

«*Он (она) прожил долгую и честную жизнь, и вот пробил его час*». Не существует времени, подходящего для того, чтобы умереть. Сколько бы лет ни

прожил человек, смерть — это всегда горе. Несмотря на то что смерть часто несет с собой избавление от страданий, физических или душевных, близкие люди переживают это также сильно.

«*Мне очень жаль*». Это очень распространенная автоматическая реакция на сообщение о чьей-то смерти. Мы просим прощения за то, что жизнь закончена, что люди переживают горе, за то, что нам напомнили о том, что все мы смертны. Однако от человека, переживающего утрату близкого, эти слова требуют ответа, который прозвучал бы неуместно. Что может он сказать в ответ — «благодарю», «всё в порядке», «понимаю»? В этой ситуации нет адекватного ответа, и, когда человек снова и снова слышит подобные соболезнования, эти слова быстро становятся пустыми и бессмысленными.

«*Позвоните мне, если что-то понадобится*». Если мы выбираем этот вариант, то должны быть готовы ответить на телефонный звонок в любое время дня и ночи. Несправедливо сделать такое заявление, а затем посчитать неуместным звонок, прозвучавший в 3 часа утра. Страдания не регулируются боем настенных часов, и часто самое тяжелое время — между полуночью и шестью утра. Весь мир спит; не спят лишь скорбь и горе.

«*Вы должны быть сильными ради своих детей, жены (мужа)...*». Страдающему человеку нет необходимости быть сильным ради кого бы то ни было, не исключая и самого себя. Убеждая людей быть сильными, мы тем самым уговариваем их отречься от реальных эмоций. Это может привести к другим проблемам (Руководство по телефонному консультированию, 1996).

Различными консультативными службами также отмечено, что желания клиентов, переживающих горе, и соответствующая помощь им, как правило, касаются следующих тем:

«*Позвольте мне просто поговорить*». Эти люди хотят говорить об умершем, причине смерти и о своих чувствах в связи с произошедшим. Им хочется проводить долгие часы в воспоминаниях, смеяться и плача. Они хотят рассказать о его жизни — все равно кому, только бы слушали. В случае насильственной смерти им необходимо еще раз перебрать все мельчайшие подробности до тех пор, пока те не перестанут пугать их и не оставят их в покое, тогда они смогут оплакивать свою потерю.

«*Спросите меня о нем (ней)*». Мы часто избегаем разговоров об умершем, но близкие интерпретируют такое поведение как забвение или нежелание обсуждать саму смерть. Это демонстрирует уровень нашего дискомфорта, но не нашей заботы о близких умершего. «На кого он (она) был похож?», «Есть ли у вас фотография?», «Что он (она) любил делать?», «Какие самые приятные ваши воспоминания связаны с ним (ней)?». Это только некоторые из вопросов, задав которые мы можем проявить свой интерес к прожитой жизни.

«*Поддержите меня и позвольте мне выплакаться*». Нет большего подарка, который мы можем сделать убитому горем человеку, чем сила наших рук, обхвативших его за плечи. Прикосновение — это чудо терапии; так мы выражаем свою заботу и внимание, когда слова нам неподвластны. Даже просто поддержка за локоть лучше, чем холодная изоляция.

Люди плачут, им необходимо плакать, и намного лучше делать это в теплой обстановке понимания, нежели в одиночку. Страдающий человек всегда вправе не принять нашу руку, что не мешает нам по меньшей мере предложить ее.

«*Не пугайтесь моего молчания*». Бывают случаи, когда перенесшие утрату люди как бы замирают, беззвучно глядя в пространство. Нет нужды заполнять тишину словами. Мы должны позволить им погрузиться в свои воспоминания, сколь бы болезненными они ни были, и быть готовы продолжить разговор, когда они возвратятся в состояние «здесь-и-сейчас». Нам не нужно знать, где они были и о чем думали; о чем мы должны беспокоиться, так это чтобы человеку было комфортно. Большую часть времени пострадавшие вряд ли смогут облечь свои воспоминания в подходящие слова и будут благодарны за то, что вы просто были с ними рядом в этой тишине.

Для «выздоровления» от горя приемлемы также следующие рекомендации:

1. Примите свое горе.

Примите с готовностью телесные и эмоциональные последствия смерти любимого человека. Скорбь является ценой, которую вы платите за любовь. На принятие может уйти много времени, но будьте настойчивы в стараниях.

2. Проявляйте свои чувства.

Не скрывайте отчаяния. Плачьте, если хочется; смейтесь, если можете. Не игнорируйте своих эмоциональных потребностей.

3. Следите за своим здоровьем.

По возможности, хорошо питайтесь, ибо ваше тело после истощающего переживания горя нуждается в подкреплении. Депрессия может уменьшиться при соответствующей подвижности.

4. Уравновесьте работу и отдых.

Пройдите медицинское обследование и расскажите врачу о пережитой потере. Вы и так достаточно пострадали.

Не причиняйте еще больший вред себе и окружающим, пренебрегая здоровьем.

5. Проявите к себе терпение.

Вашему уму, телу и душе потребуются время и усилия для восстановления после перенесенной трагедии.

6. Поделитесь болью утраты с друзьями.

Став на путь молчания, вы отказываете друзьям в возможности выслушать вас и разделить ваши чувства и обрекаете себя на еще большую изоляцию и одиночество.

7. Посетите людей, находящихся в горе.

Знания о сходных переживаниях других могут привести к новому пониманию собственных чувств, а также дать вам их поддержку и дружбу.

8. Можно искать утешения в религии.

Даже если вы спрашиваете с укором: «Как Бог мог допустить это?» — скорбь является духовным поиском. Религия может стать вам опорой в переживании горя.

9. Помогайте другим.

Направляя усилия на помощь другим людям, вы учитесь лучше относиться к ним, поворачиваясь лицом к реальности, становитесь более независимыми и, живя в настоящем, отходите от прошлого.

10. **Делайте сегодня то, что необходимо, но отложите важные решения.**

Начните с малого — справьтесь с повседневными домашними делами. Это поможет вам восстановить чувство уверенности, однако воздержитесь от немедленных решений продать дом или поменять работу.

11. **Примите решение вновь начать жизнь.**

Восстановление не наступает в течение одной ночи. Держитесь за надежду и продолжайте стараться адаптироваться вновь (Хрестоматия по суицидологии, 1996).

Психолог-консультант, естественно, не выступает лишь в качестве транслятора вышеперечисленных или подобных рекомендаций. Скорее, их стоит знать для того, чтобы развивать диалог с клиентом в нужном ключе. При этом следует помнить, что гораздо важнее сопереживание, проживание с клиентом его потери, а не механический свод правил поведения. В большинстве случаев потеря проживается, наступают другие времена и другие чувства приходят на смену горю, однако помочь клиенту в наиболее острые моменты пути «проживания» необходимо.

### 2.3. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков

Для эффективного анализа индивидуальных проблем и наиболее часто встречающихся тенденций в психологической работе недостаточно только наблюдений. В процессе интенсивной реабилитационной работы необходима качественная диагностика, которая позволит адекватно реагировать на происходящее, более точно определять направления работы, подбирать средства и содержание.

Диагностика — это способы изучения личности человека путем использования стандартных процедур тестирования.

В качестве схемы экспериментального психолого-педагогического исследования можно взять такую последовательность процедур изучения школьника:

1. Общие сведения:

- возраст ученика;
- класс;
- школа;
- состояние здоровья;
- внешность.

2. Изучение социальной ситуации развития учащегося и его окружения:

- состав семьи;
- профессии;
- возраст;
- краткая характеристика родителей и других членов семьи;
- взаимоотношения в семье.

3. Особенности младшего школьника.

а) **Диагностика познавательной сферы** (характеристики познавательных процессов):

- восприятие (целостность, точность, осмысленность; восприятие времени и пространства, наблюдательность);
- память (уровень развития различных видов памяти, индивидуальные и возрастные особенности, влияние на успеваемость);
- воображение (воссоздающее и творческое, склонность к фантазированию, проявление в творческой деятельности, оригинальность, гибкость, беглость, самостоятельность, уровень развития творческого потенциала личности);
- внимание (виды, свойства, влияние на успеваемость и дисциплину, соответствие возрастным особенностям);
- мышление (уровень развития видов и операций; самостоятельность, скорость протекания мыслительных процессов, логичность; влияние на успеваемость).

б) **Диагностика развития способностей** (общие, специальные, одаренность; как и в каких формах развиваются).

в) **Диагностика темперамента** (тип нервной системы, психологическая характеристика, проявления в поведении и общении).

г) **Диагностика эмоционально-волевой сферы:**

- самооценка как компонент самосознания;
- воля и волевые нарушения; уровень развития, целеустремленность, инициативность, решительность, самообладание, наличие волевых привычек;
- наличие тревожности, страхов;
- депрессивность, эмоциональная расположенность или замкнутость.

д) **Диагностика способности к общению и межличностных отношений** (потребность в общении, общительность, характер общения (доминирование, подчинение, лидерство, конформизм, эмпатия, конфликтность); общение со взрослыми, сверстниками и младшими; общение с детьми своего и противоположного пола).

е) **Диагностика уровня развития учебной деятельности** (готовность к школьному обучению (для первоклассников); мотивация учения и учебные интересы; отношение к школе, учению и отметкам; учебные достижения (успеваемость, знания, умения, навыки); активность, любознательность, прилежание; наличие «школьной тревожности»).

ж) **Направленность личности младшего школьника** (доминирующие мотивы и цели деятельности), тип направленности (общественная, личная, деловая); интересы (преобладающие интересы, их глубина, широта, устойчивость, степень активности; профессиональные и личные интересы); мечты и идеалы (степень их обобщенности и действенности).

и) **Самосознание** (Я-концепция, самооценка: уровень, адекватность, устойчивость, ориентация, дифференцированность).

4) **Общие выводы:**

- уровень психического развития учащегося;
- соответствие возрастным особенностям;
- необходимость психолого-педагогической коррекции и ее пути.

**Диагностические методы.**

Исследователи выделяют следующие методы, позволяющие осуществлять психолого-педагогическую диагностику личности.

*I. Методы психологии.*

## 1. Метод наблюдения:

- опосредованное и непосредственное (по контакту);
- естественное и экспериментальное (по условиям деятельности);
- случайное и целенаправленное (по целям);
- констатирующее и оценивающее (по фиксации результатов);
- произвольное и структурированное (по упорядоченности);
- открытые и скрытые (по характеру взаимодействия с объектом).

## 2. Психологический эксперимент.

## 3. Тестирование (тесты интеллекта, тесты достижений).

## 4. Метод опроса:

- интервью;
- опросники-анкеты (биографическая анкета-опросник, опросник интересов, личностные опросники).

## 5. Проективные методы.

*II. Методы педагогики.*

## 1. Методы предварительного изучения личности учащегося:

- изучение личных дел и классного журнала;
- беседы с руководителем школы;
- беседы с врачом, классным руководителем;
- посещение семей, совещаний учителей.

## 2. Методы последовательного изучения учащихся:

- посещение уроков; рейд, хронометраж;
- сочинение учащегося;
- характеристика друга;
- педагогический консилиум;
- анализ состава коллектива;
- анализ дневниковых записей, самохарактеристик, взаимохарактеристик;
- беседы с учащимися;
- социометрия и анкетирование.

Методы педагогики могут использоваться в работе социального педагога для исследования образовательной среды и ее ресурсов.

Это наиболее полный перечень параметров и методов диагностики, который необходимо знать, так как стресс зачастую приводит к нарушениям не только в аффективной, но и в когнитивной сфере. Тем не менее в данном издании речь в основном будет идти об эмоциональной сфере дошкольника и школьника. Это обусловлено ориентацией пособия на работу в постэкстремальном пространстве, и первоочередными являются задачи стабилизации эмоционального состояния населения страны.

Целями реабилитационной работы обусловлено большое количество методов исследования самооценки, они будут помогать вам и детям контролировать уровень самодостаточности детей и подростков.

**2.3.1. Методы диагностики посттравматического стрессового расстройства у детей**

Для диагностики посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) у детей в Институте психологии РАН лабораторией психологии посттравматического стресса в 2001 году были разработаны две взаимодополняющие методики: полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей (Приложение 2) и родительская анкета для оценки травматических переживаний детей (Приложение 3).

**Полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей****Описание метода.**

Для исследования выраженности симптомов ПТСР у детей 10–13 лет Н.В. Тарабрина описывает предлагаемый вышеназванной лабораторией метод полуструктурированного интервью. Интервью включает скрининговую часть и набор из 42 вопросов. Вопросы интервью построены на основании симптомов критериев Д J5, С, D и шкалы для клинической диагностики ПТСР DSM-III-R. Для ответов детей используются трехпунктные шкалы («да — не знаю — нет» либо «никогда — один раз за последний месяц — более одного раза за последний месяц»).

**Процедура проведения интервью.**

В ходе проведения интервью можно выделить пять этапов.

## 1. Установление психологического контакта с испытуемым.

2. Вводная часть. На этом этапе с ребенком проводится беседа о травматических событиях, которые случаются с детьми. Целью данного этапа является настрой ребенка на тему дальнейшего разговора и снятие тревожности по поводу того, что несчастья случаются не только с ним. Также на этом этапе проводится предварительное получение информации о травматическом опыте ребенка. Примерное содержание беседы: «Давай поговорим с тобой о неприятных событиях, которые случаются с людьми. Ведь в жизни каждого взрослого человека и ребенка иногда случаются неприятности, большие или не очень большие, правда? И с тобой, наверное, случалось что-то подобное, да? Ты можешь вспомнить самое неприятное событие, которое с тобой случилось?» Если ребенок не рассказывает о таком событии, можно переходить к следующему этапу. Если же ребенок рассказывает о своем самом неприятном событии, то после выяснения некоторых подробностей случая («Ты помнишь, когда это произошло?», «С тобой был кто-нибудь в это время?», «Расскажи, пожалуйста, об этом подробнее» и т.д.) данные заносятся в протокол (см. Приложение 2). В том случае, если событие, названное ребенком, соответствует критерию А шкалы для клинической диагностики ПТСР DSM-IV (ребенок испытал, был свидетелем или столкнулся со случаем или событиями, которые включали фактическую или воспринимаемую угрозу жизни или серьезного повреждения либо угрозу физической неприкосновенности по отношению к себе или другому), можно переходить сразу к опросу, минуя скрининг.

3. Скрининг. Цель данного этапа — получение более полных сведений о травматическом опыте ребенка. Если ребенок не смог вспомнить ни одного травматического события либо случай, рассказанный ребенком, не соответствует критерию А шкалы для клинической диагностики ПТСР DSM-IV, ребенку предлагается список травматических событий, которые могли бы привести к развитию симптомов ПТСР: «Давай я расскажу тебе, какие большие неприятности могут случиться с ребенком. Может быть, ты вспомнишь, что с тобой случалось что-то такое. Большие неприятности — это когда, например, ребенок тяжело заболел или долго лежал в больнице либо кто-то, кого ребенок любит, умер или уехал далеко и больше с ним не живет. Или когда кто-то обижает, бьет ребенка, издевается над ним или делает вещи, которые ему неприятны, или заставляет его делать такие вещи. Или когда ребенок попадает под машину или в аварию. Или когда случается пожар, землетрясение или ураган. Или когда ребенок оказывается в том месте, где идет война. С тобой случалось что-нибудь похожее? Сколько тебе было тогда лет? Если можешь, расскажи об этом подробнее». Информация заносится в протокол (см. Приложение 2).

4. Опрос. Это основная часть интервью. Она направлена на измерение посттравматической симптоматики. Из 42 вопросов (см. Приложение 2) первые 4 относятся к критерию А (интенсивные негативные эмоции в момент травмы: страх, беспомощность или ужас). Если в жизни ребенка не было травматических переживаний, эти вопросы не задаются. Если ребенок рассказал о событии, которое могло бы привести к развитию симптомов ПТСР, то остальные вопросы (по критериям В, С, D, F) задаются относительно этого события. В противном случае вопросы фокусируются на чувствах и переживаниях ребенка за последний месяц безотносительно к какому-то событию.

5. Стадия завершения. Цель этой стадии — устранение негативных эмоций, вызванных воспоминаниями о травматическом эпизоде.

#### **Обработка результатов.**

Проводится подсчет баллов по каждому из критериев.

Вопросы 1—5, 8, 20—40, 42 оцениваются: 2 балла за ответ «да», 1 балл за ответ «не знаю» и 0 баллов за ответ «нет».

Вопросы 6, 7, 9—19 оцениваются: 2 балла за ответ «да, чаще, чем один раз за последний месяц», 1 балл за ответ «да, один раз за последний месяц» и 0 баллов за ответ «нет, никогда».

Вопрос 41 оценивается: 2 балла за ответ «нет», 1 балл за ответ «не знаю» и 0 баллов за ответ «да».

Критерию А соответствуют вопросы: 1; 2; 3; 4; 5.

Критерию В соответствуют вопросы: 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 18.

Критерию С соответствуют вопросы: 23; 25; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 40; 41; 42.

Критерию D соответствуют вопросы: 14; 15; 16; 17; 20; 21; 22; 37; 38; 39.

Критерию F соответствуют вопросы: 19; 24; 26; 27; 34; 35; 36.

Общий индекс посттравматической реакции оценивается суммированием баллов по критериям В, С, D и F.

### **2.3.2. Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей**

#### **Обоснование выбора методики.**

Использование самозаполняемых анкет позволяет охватить большее количество семей, чем метод интервью, так как не требует непосредственного присутствия психолога при заполнении анкеты. Кроме того, этот способ позволяет охватить те категории родителей, которые не проявляют достаточной социальной активности (не приходят в школу или не посещают психолога), так как анкета может быть передана в этом случае через ребенка.

#### **Описание метода.**

Анкета для родителей была составлена на основе анкеты для изучения стрессовых реакций у детей (ChildStress Reaction Checklist — National Center for PTSD, Boston VAMC; Boston University School of Medicine; Shriners Burn Institute; Harvard Medical School; National Center for PTSD White River Junction, VT). Анкета предлагается родителям для самостоятельного заполнения и поэтому содержит необходимые инструкции (см. Приложение 3).

#### **Порядок проведения.**

Перед началом исследования с родителями проводится беседа, основной целью которой является мотивирование родителей на ответственное и точное заполнение анкеты.

Далее каждому родителю выдается пакет, в котором содержатся подробная инструкция о порядке заполнения анкеты, собственно анкета и карточка с телефонами, по которым они могут задать необходимые вопросы. На другой стороне этой карточки — напоминание о том, что вся полученная от родителей информация конфиденциальна и не будет разглашаться.

Анкета состоит из трех частей:

1. *Биографические данные.* Эта часть содержит необходимый минимум данных о ребенке: ФИО, возраст, пол. Здесь же отмечается, кто именно из родителей или опекунов заполнял анкету.

2. *Скрининг.* Эта часть направлена на определение типа травмы и возраста травматизации ребенка. Родителям предлагается отметить в списке возможных травматических ситуаций, пережитых ребенком, и его возраст во время травмы. Дается инструкция: «Возможно, что ваш ребенок пережил какое-либо событие, которое могло травмировать его психику. Пожалуйста, отметьте галочкой каждое из событий (и напишите возраст вашего ребенка во время каждого из случаев) в списке, приведенном ниже». Затем приводится список возможных травматических ситуаций (см. Приложение 3). Список, используемый в анкете, более подробный, чем приведенный в литературном обзоре, некоторые типы травм вынесены отдельно, поскольку в таком виде анкета более понятна для родителей и более полно отражает реальную ситуацию. Далее для уточнения характера, степени тяжести травмы и непосредственной реакции ребенка на нее родителям предлагается рассказать о травматической ситуации более подробно: «Пожалуйста,

опишите это событие (например, где это произошло, кто был с вашим ребенком во время происшествия, насколько часто это происходило, как долго это продолжалось, насколько тяжелыми были последствия для ребенка, обращались ли вы за медицинской или психологической помощью по этому поводу и т.д.)».

3. *Утверждения.* Эта часть состоит из двух таблиц, перед заполнением которых дается инструкция: «Пожалуйста, отметьте в следующем списке (поставьте крестики в соответствующие столбцы), насколько характерны данные чувства или подобное поведение для вашего ребенка. Если ребенок пережил несколько травмирующих случаев, то отметьте наиболее тяжелый из них».

Первая таблица содержит 5 вопросов, касающихся непосредственной реакции на травматическую ситуацию, — критерий А. Перед таблицей уточняется, что речь идет о поведении ребенка непосредственно после травмы.

Затем следует вторая таблица из 30 вопросов, относящихся к четырем шкалам (навязчивое воспроизведение, избегание действий, мыслей, мест и людей, напоминающих о травматическом событии, возросшая возбудимость и нарушения функционирования), которые соответствуют критериям В, С, D и F шкалы для клинической диагностики ПТСР DSM-IV соответственно. Эти вопросы описывают поведение ребенка в течение последнего месяца. Вопросы, относящиеся к одному и тому же критерию, разнесены для большей достоверности результатов.

Обе таблицы содержат по три варианта ответов: «да», «нет», «скорее да». Такое смещение вариантов ответов было использовано для того, чтобы уравновесить стремление родителей предоставить социальное желаемое описание ребенка, отвечая отрицательно на большинство вопросов. Ответ же «скорее да» не является слишком категоричным и более охотно используется родителями.

#### **Обработка результатов.**

Проводится подсчет баллов отдельно по каждой из шкал, а также отдельно по вопросам первой и второй таблиц. Ответы родителей оцениваются следующим образом: 2 балла за ответ «да», 1 балл за ответ «скорее да» и 0 баллов за ответ «нет».

Критерию А (немедленное реагирование) соответствуют утверждения: 1–5 табл. 1 (см. Приложение 3).

Критерию В (навязчивое воспроизведение) соответствуют утверждения: 1, 3, 12, 19, 22, 23, 25 табл. 2.

Критерию С (избегание) соответствуют утверждения: 4, 5, 7, 9, 14, 16, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 30 табл. 2.

Критерию D (возросшая возбудимость) соответствуют утверждения: 2, 6, 8, 13, 17, 29 табл. 2.

Критерию F (нарушения функционирования) соответствуют утверждения: 10, 11, 15, 24 табл. 2.

Общий уровень посттравматических симптомов: утверждения 1–30 табл. 2.

### **2.3.3. Методы исследования эмоциональной сферы ребенка**

Представленные методы помогут выделить проблемы, в которых актуализируются тревога и страхи ребенка, вызванные его эмоциональной нестабильностью в постэкстремальный период. Результаты необходимо интерпретировать с учетом актуальной ситуации и цели исследования. Например, результаты метода изучения сформированности образа «Я» могут служить основой для построения программы работы над содержанием самооценки.

Известно, что переживание потери может сопровождаться чувством вины и, соответственно, влияет на самооценку. Методы изучения особенностей самооценки помогут отслеживать динамику ее изменения во времени. Этим обусловлено разнообразие этих методов в подборке.

Работа с «несуществующим животным» кроме интерпретации данных может служить основанием для коррекционной работы на этом материале: сказка о «несуществующем животном»; мир «несуществующего животного»; мечты «несуществующего животного» и т.д.

Представляем вашему вниманию следующие методы:

#### **Изучение сформированности образа Я и самооценки.**

*Цель:* изучить уровень сформированности образа Я и самооценки.

*Возраст испытуемых:* 6–7 лет.

*Оборудование:* бланк вопросов беседы.

*Подготовка исследования.* Выбрать вопросы, помогающие выяснить отношение учащегося к привлекательным и непривлекательным качествам человека и отношение к себе, например:

– Представь себе человека, который бы тебе так нравился, что ты хотел бы быть таким, как он, хотел бы быть похожим на него. Какой это человек? Каким бы ты хотел быть? На кого бы ты хотел быть похожим?

– Представь себе человека, который бы тебе так не нравился, что ты ни за что не хотел бы быть таким, как он, не хотел бы быть похожим на него. Какой это человек? Каким бы ты не хотел быть? На кого бы ты не хотел быть похожим?

– Что ты можешь рассказать о себе? Какой ты сам?

– Нарисовать шкалу с делениями от - 10 до + 10 (центр обозначен «0»), подобрать фишку.

*Инструкция экспериментатору.* Исследование проводится в начале и в конце года индивидуально с детьми 6–7 лет и состоит из 2 серий.

*Первая серия.* Беседа по вопросам.

*Вторая серия.* Учащемуся предъявляют шкалу с характеристиками, названными детьми в ответах на вопросы, и стандартный набор антонимов («хороший — плохой», «добрый — злой», «умный — глупый», «смелый — трусливый», «сильный — слабый» и т.д.).

*Инструкция учащимся:* «На этой шкале — все люди на свете: от самых добрых до самых злых (*показ сопровождается движением руки по шкале сверху вниз*), от самых злых до самых добрых (*движения руки снизу вверх по шкале*). На самом вершине находятся все самые добрые люди на свете, в самом низу — самые злые, посередине — средние. Где ты среди всех этих людей? Отметь свое место фишкой».



После того как учащийся сделал выбор, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел быть таким? Отметь, какой ты на самом деле и каким бы хотел быть».

*Обработка данных.* По итогам беседы выявляют наличие и характер представлений ребенка о себе.

По результатам, полученным во второй серии эксперимента, сравнивают, сколько детей обладает максимально высокой самооценкой, сколько дифференцированной в начале и в конце учебного года; результаты оформляют в таблицу.

Время проведения эксперимента	Содержание представления ребенка о себе			Отказ
	«Я — хороший»	«Самокритичный»	Содержательное представление о себе	
Начало года				
Конец года				

#### **Изучение негативных личностных проявлений.**

*Цель:* изучить негативные проявления личности.

*Возраст испытуемых:* 6–7 лет.

*Оборудование:* протокол данных.

*Инструкция экспериментатору.* Производят запись наблюдаемых негативных проявлений в поведении, речи, эмоциональной сфере у детей 6–7 лет в течение 3 дней.

*Обработка данных.* Анализ данных протокола проводится по установленной схеме.

Форма негативного проявления: каприз, упрямство, зависть, ложь, пропуск и т.д.

Содержание негативного проявления: какие речевые, эмоциональные, поведенческие реакции наблюдались.

Динамика: как протекает, насколько длительно, устойчиво.

Причина, вызвавшая негативную реакцию: неумение ребенка сдерживать свои непосредственные побуждения, страх перед взрослым, боязнь наказания, неправильная организация жизни детей, недоверие, насмешки, окрики взрослого, соматическое заболевание, переутомление, негативное поведение сверстника и т.д.

Реакции сверстников на негативное поведение товарища: равнодушное отношение, любопытство, активное вмешательство, обращение к взрослому за помощью, с жалобой и т.д.

Реакции воспитателя на негативное поведение ребенка: равнодушное отношение, силовое вмешательство, окрик, наказание, использование игрового приема и т.д.

На основании полученных данных делают вывод о причинах и особенностях негативных личностных проявлений ребенка.

#### **Методика «Образ мира».**

*Цель:* изучить индивидуальные особенности «образа мира».

*Возраст испытуемых:* 7–11 лет.

*Оборудование:* лист бумаги размером 250 × 150 мм, карандаши, ручки.

*Инструкция испытуемым:* «Нарисуйте «картину мира», т.е. мир, его образ, как вы себе его представляете».

*Интерпретация.* На основании особенностей изображения выделяется пять основных видов рисунков:

Планетарная картина мира — изображение земного шара, других планет Солнечной системы — когнитивная картина мира, в виде общепринятых нормативных знаний, приобретаемых в школе.

Пейзажная — в виде городского или сельского пейзажа с присутствием людей, животных, деревьев, цветов и т.п. по самоотчетам — желаемая картина своего окружения.

Непосредственное окружение — обстановка вокруг себя, своего дома, какая есть на самом деле или ситуативная — то, что приходит на ум. Неожиданные образы (лампа, горящая свеча), идущие от ощущений человека.

Опосредованная или метафорическая картина мира, передающая сложное смысловое содержание, представленное в виде какого-либо сложного образа.

Абстрактная, схематическая, отличающаяся лаконизмом построения в виде некоего абстрактного образа, знака, символа.

Исходя из перечисленных видов изображений образа мира, можно отметить, что они имеют различные основания, которыми становятся знания о планетарном строении, либо собственные ощущения, вызывающие те или иные образы, либо желаемая картина мира и т.д.

На основании информации, полученной в результате обследования по этой методике, можно строить коррекционную работу по развитию образа мира, давая детям задание создать мир по определенным параметрам, например: «Создай мир, в котором люди умеют мириться друг с другом после ссор. Когда будешь рассказывать о нем, нужно будет доказать, что они умеют мириться» или «Нарисуй, как мир, полный горя, стал радостным». При обсуждении можно вопросами активизировать потенциал ребенка для решения проблем взаимоотношений.

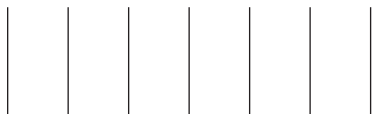
#### **Определение самооценки модифицированной методикой Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн.**

*Цель:* определить самооценку младшего школьника.

*Возраст испытуемого:* 7–11 лет.

*Оборудование:* бланк с начерченными на нем линиями.

*Инструкция экспериментатору.* Дается бланк, на котором изображены 7 линий, обозначающих какое-то состояние, свойство или черту личности. Например, можно выбрать 7 шкал: счастье, здоровье, ум, любят ли тебя в классе, успеваемость, внешность, старательность.



*Инструкция учащемуся:* «Каждый из вас оценивает свои возможности, способности. Представьте, что шкалы обозначают счастье, здоровье, ум и т.д. (значения шкал записываются на доске). Верхняя точка на линии соответствует наивысшему уровню развития этих качеств, нижняя — самому низкому. Отметьте крестиком на каждой линии то место, которое показывает уровень развития ваших собственных качеств сейчас. Отметьте, как бы вы хотели, чтобы эти качества были у вас развиты. Для этого поставьте на этих же линиях в нужном месте черточки».

*Обработка данных.* Проводится на основе анализа рисунка и индивидуальной беседы с учеником.

Устойчивость самооценки определяется повторным обследованием через 14 дней, адекватность самооценки следует проверить с помощью метода наблюдения или метода экспертных оценок.

#### **Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования (опросник Г.Н. Казанцевой).**

*Цель:* выявить уровень самооценки.

*Возраст испытуемых:* 7—11 лет.

*Оборудование:* бланк опросника, письменные принадлежности.

*Инструкция испытуемому:* «Вам будут зачитаны некоторые положения. Нужно записать номер положения и против него один из трех вариантов ответа: «да», «нет» или «не знаю», выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует вашему собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать надо быстро, не задумываясь».

*Текст опросника.*

1. Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.
2. Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.
3. Со мной большинство ребят советуются (считаются).
4. У меня отсутствует уверенность в себе.
5. Я примерно так же способен и находчив, как большинство окружающих меня людей (ребят в классе).
6. Временами я чувствую себя никому не нужным.
7. Я все делаю хорошо (любое дело).
8. Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем (после школы).
9. В любом деле я считаю себя правым.
10. Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею.
11. Когда я узнаю об успехах кого-нибудь, кого я знаю, то ощущаю это как собственное поражение.
12. Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе. Меня мало беспокоят возможные неудачи.

13. Я думаю, что успешному выполнению мной поручений или дел мешают различные непреодолимые препятствия.
14. Я редко жалею о том, что уже сделал.
15. Окружающие меня люди гораздо более привлекательны, чем я сам.
16. Я сам думаю, что постоянно кому-нибудь необходим.
17. Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.
18. Мне чаще везет, чем не везет.
19. В жизни я всегда чего-то боюсь.

*Обработка результатов.* Подсчитывается количество положительных ответов под четными номерами, затем количество под нечетными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от -10 до +10.

#### **Рисунок несуществующего животного.**

Методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) — одна из наиболее распространенных проективных методик диагностики агрессивности детей. В основном проводится в режиме взаимодействия «психолог-ребенок» с целью выяснения или уточнения черт личности, установок и психологических проблем ребенка. Поскольку методика РНЖ является проективной, то здесь главную роль играет умение ребенка фантазировать и отразить созданный образ в виде графического изображения или рисунка. Другая особенность РНЖ состоит в том, что изображенный ребенком графический материал имеет не только тесную связь с эмоциями, играющими определенную роль в формировании образов фантазии, но и с реальными личностными и социальными проблемами ребенка. И еще одна — это метафоричность изображения, которая в процессе интерпретации рисунка переносится на личность ребенка и описывается уже в психологических категориях исходя из того, что, хотя процесс проекции и протекает без достаточного контроля сознания, он все же отражает сознательные установки ребенка.

Методика проводится по стандартной процедуре. Вначале необходимо установить доверительный контакт с ребенком и лишь потом сообщить ему о характере задания. Инструкция: «Придумай и нарисуй несуществующее животное и назови его несуществующим названием». Далее можно уточнить, что нежелательно брать животное из мультфильмов, так как оно уже кем-то придумано; вымершие животные тоже не подходят.

Для проведения необходим простой карандаш средней твердости, неостро отточенный (ручкой, фломастером рисовать нельзя). Лист бумаги стандартный, белый или кремовый, но не глянцевый. Бумага должна быть ориентирована вертикально.

**Аспекты анализа рисунка.** Разделяются на формальные и содержательные. К формальному аспекту относятся: а) семантика расположения в пространстве и б) графологические признаки.

а) *Семантика пространства проективного рисунка.* Как свидетельствуют практика и экспериментальные исследования, пространство рисунка семантически неоднородно. Оно связано с эмоциональной окраской переживаний и временным периодом — настоящим, прошедшим и будущим, а также с действительным и идеальным. Пространство, расположенное сзади и

слева от субъекта, связано с прошлым и бездеятельностью (т.е. отсутствием активной связи между замыслом, планированием и его осуществлением), а пространство впереди и справа — с периодом будущего и активностью. Лист бумаги является двумерной проекцией этого пространства.

На листе левая сторона и низ рисунка связаны с отрицательно окрашенными эмоциями, депрессией, неуверенностью, пассивностью. Правая сторона (соответственно доминантной правой руке) и верх — с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действий.

В норме рисунок расположен по средней линии (или несколько левее) и чуть выше середины листа бумаги. Положение рисунка ближе к верхнему краю листа (чем больше, тем выраженнее) трактуется как высокая самооценка, неудовлетворенность собственным положением в обществе и недостаточным признанием окружающих, претензия на продвижение, тенденция к самоутверждению, потребность в признании. Повышение положения рисунка на листе бумаги коррелирует со стремлением соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. Повышение рисунка также связано с уменьшением фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Положение в нижней части листа — обратный показатель: неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем социальном положении, отсутствие стремления быть принятым окружением, склонность к фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Правая и левая полуплоскости листа имеют противоположную коннотацию по оппозициям «пассивность — деятельность», «внутреннее — внешнее», «прошлое — будущее». Соответственно расценивается местоположение рисунка вправо и влево от средней линии листа, а также ориентация головы и тела животного вправо, влево, в фас. Местоположение, скорее, символизирует готовые к реализации состояния и реакции на момент рисования, в то время как ориентация головы и тела символизирует общую направленность в сторону достижения тех или иных состояний в рамках указанных оппозиций.

Голова, направленная вправо, — устойчивая тенденция к действию: почти все, что обдумывается и планируется, осуществляется или, по крайней мере, начинает осуществляться (если даже и не доводится до конца). Ребенок настроен на реализацию своих установок и намерений.

Голова, направленная влево, — тенденция к рефлексии, к размышлению, «не человек действия». Лишь незначительная часть замыслов реализуется или хотя бы начинает реализовываться. Нередко это также нерешительность, страх перед активными действиями (вариант: отсутствие ли тенденции к действию или боязнь активности — следует решить дополнительно). Это также может быть связано с отсутствием притязаний на самоутверждение в сфере внешне-преобразовательной деятельности, отсутствием склонности к доминированию, с фиксацией на какой-либо ситуации в прошлом.

Положение «анфас», т.е. голова, направленная нарисованного, может трактоваться как эгоцентризм. Такое положение часто бывает сходно по значению в отношении описанных параметров уровня притяза-

ний с поворотом влево. Иногда оно трактуется как прямота, бескомпромиссность, сформировавшиеся как реакция на глубинное чувство незащищенности.

Сдвиг рисунка вправо может свидетельствовать об акцентировании будущего, мужских черт характера, стремлении к контролю над ситуацией, ориентации на окружающих, экстраверсии. Сильный сдвиг вправо наблюдается достаточно редко и может быть связан с «бунтарством», неподчинением. Исследования выявили значимую связь между сдвигом вправо и рядом показателей фрустрационного теста Розенцвейга. При сдвиге рисунка вправо преобладают экстрапунитивные реакции с целью эго-защиты, реакции, направленные вовне, агрессивность. Обнаруживается связь активного отстаивания собственной правоты со сдвигом рисунка вправо, что хорошо иллюстрирует языковая метафора.

Сдвиг рисунка влево имеет противоположное значение. Это акцентирование прошлого, нежелание участвовать в ситуации, склонность к принятию вины и ответственности на себя, застенчивость, интроверсия. Преобладают интропунитивные реакции, снижается уровень внешне-направленной агрессивности и реактивности.

Двух- (и более) головные животные и «тяни-толкай» рассматриваются как выражение противоречивых тенденций. Необходимо также осторожно подходить к интерпретации рисунков, занимающих более 2/3 площади листа бумаги, а также к рисункам, выходящим за срез листа: они могут не подчиняться указанным семантическим закономерностям. Особую категорию составляют маленькие рисунки, расположенные в левом верхнем углу листа. Этот тип локализации часто свидетельствует о высокой тревожности, склонности к регрессивному поведению и эскапизму (желание выйти из ситуации, уход в прошлое либо в фантазию), избеганию новых переживаний. Возможна выраженная дисгармония между самооценкой и уровнем притязаний (актуальным и идеальным образом Я). Эти рисунки также могут не подчиняться общим семантическим закономерностям.

Обобщая, можно сказать, что проективное пространство рисунка является символом всех возможных пространств, с помощью которых могут быть метафорически охарактеризованы личность и характер индивида. Чаще всего оно символизирует социальную среду в различных ее аспектах (ценностном, объектном, коммуникативном, временном, эмоциональном и т.д.). В плане интерпретации эти аспекты играют роль контекстных рамок, ограничивающих многозначность образа.

К ряду интерпретационных приемов работы с пространством относится обращение внимания на ощущения, вызванные рисунком (например: шаткость — устойчивость, что относится к ориентации в социуме, самооценке и пр.). Можно попытаться представить, куда двинется животное, если «открепить» его от плоскости (вправо, влево, вверх, вниз), или оно останется на месте. Попытаться определить, насколько однозначен или противоречив рисунок движения животного (например, одна часть фигуры движется в одном направлении, а другая этому препятствует либо движется в противоположном направлении).

б) *Графологические аспекты интерпретации.* Здесь можно выделить два аспекта анализа:

1. Уровень наличных технических средств воплощения образа в графике (анализ характеристик идеомоторного акта).

2. Пространственно-символический аспект.

К первому аспекту относится анализ линии. Для нормы характерна линия со средним равномерным нажимом и четкими соединениями. Колеблющаяся, прерывающаяся линия, «островки» перекрывающих друг друга линий, несоединенные углы, «запачканные» рисунки говорят о легкой напряженности, повышенном уровне тревожности, что свойственно невротикам. Контуры рисунка здесь могут быть размытыми, «волосатыми», во всем исполнении может чувствоваться неуверенность, неловкость.

Характер линии служит одним из индикаторов общей энергии. Слабая паутинообразная линия («возит карандашом по бумаге», не нажимая на него) является признаком экономии энергии, астенизации, снижения общего тонуса. При пониженном фоне настроения встречается достаточно редко и сочетается с экономией линии и деталей.

Обратный характер линии не является полярным: это не энергия, а следствие увеличения тонуса мускулатуры в связи с тревожностью. Особо следует обращать внимание на сильно продавленные линии, видимые с обратной стороны листа (судорожный, высокий тонус рисующей руки), — это генерализованная тревожность. Необходимо обращать внимание на то, какая деталь, какой символ выполнены с увеличением нажима, т.е. к чему привязана тревога (например, верхний шип). О повышении тревожности также говорит наличие штриховки внутри контура фигуры и различных деталей.

Во втором аспекте анализируется направление линии и характер контура.

«Падающие линии» и преимущественное направление сверху вниз влево свидетельствуют о быстро истощаемом усилии, низком тонусе, возможной депрессии. «Поднимающиеся линии», преобладание движения снизу вверх направо — о хорошем энергетическом обеспечении движения, склонности к трате энергии, агрессивности.

Контур фигуры традиционно трактуется как граница Я и социума, символизируемого окружающим пространством. Фигура круга, особенно ничем не заполненного, символизирует тенденцию к сокрытию, замкнутость, закрытость своего внутреннего мира, нежелание сообщать о себе сведения окружающим, нежелание подвергаться тестированию. Такие рисунки дают ограниченное количество информации о себе.

Контур фигуры анализируется по наличию или отсутствию выступов типа шипов, панцирей, игл, по прорисовке или затемнению линии контура. Это защита от окружающих: агрессия, если они выполнены в острых углах; страх и тревога, если имеет место затемнение, «запачкивание» линии контура; опасение и подозрительность, если поставлены «щиты», заслоны, линия удвоена. Направленность такой защиты — соответственно пространственному положению. Верхний контур — против вышестоящих, против лиц, реально имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, т.е. против стар-

ших по возрасту, родителей, учителей. Нижний контур — защита против насмешек, отсутствия авторитета, т.е. против нижестоящих, младших, подчиненных, боязнь осуждения. Боковые контуры — недифференцированная опасливость, готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях; то же самое — элементы защиты, расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного. Справа — защита в процессе реальной деятельности, слева — защита своих мыслей, убеждений, вкусов.

Степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером острых углов в рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии — когти, клыки, зубы.

Контур также может рассматриваться как «оболочка», символ контроля со стороны Я за собственной эффективностью, ее проявлением вовне. Укрупненные рисунки могут свидетельствовать о повышенном аффекте, значении собственной персоны, эгоцентризме. При этом следует учитывать, что дети рисуют крупнее взрослых, девочки — крупнее мальчиков. Мелкие рисунки — наличие депрессии, подавленность, угнетенность, повышенный самоконтроль.

Уверенные, хорошо стыкующиеся линии, упругая пластичность контура являются показателем хорошего контроля аффективности. В случае повышенной возбудимости, плохой контролируемости аффективных проявлений по интенсивности появляются увеличенные рисунки с плохо пристыкованными, имеющими перерывы, но энергичными линиями контура, создающими впечатление «разрывания» оболочки изнутри наружу.

Ощущение ригидности, хрупкости оболочки при отсутствии теплоты в общем впечатлении от рисунка может являться признаком длительно подавляемой эмоциональности либо нивелирования.

#### **Содержательный анализ рисунка.**

1. *Центральная смысловая часть фигуры (голова или ее заместители).* Значение расположенных на голове деталей, соответствующих органам чувств.

Уши — заинтересованность в информации и значимость мнения окружающих о себе. Дополнительно по другим показателям можно определить, предпринимает ли ребенок что-либо для завоевания положительной оценки или только дает на оценки окружающих соответствующие эмоциональные реакции — радость, обиду и пр.

Приоткрытый рот в сочетании с языком — при отсутствии прорисовки губ — трактуется как повышенная речевая активность (болтливость); в сочетании с прорисовкой губ — как чувственность, иногда и то и другое вместе. Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно зачерненный, трактуется как облегченность возникновения опасений, страхов, недоверия. Рот с зубами — как вербальная агрессия, в большинстве случаев защитная (огрызается, грубит в ответ на обращение к нему высказывания отрицательного содержания, осуждения или порицания). Для детей и подростков характерен рисунок зачерненного рта округлой формы (в случае боязливости, тревоги).

Особое значение придается глазам как символу присущего человеку переживания страха. Это значение особо подчеркивается резкой прорисовкой радужки.

Ресницы — истероидно-демонстративные манеры в поведении, для мужчин — женственные черты характера (с прорисовкой зрачков совпадает редко). Ресницы также заинтересованность в восхищении окружающими внешней красотой и манерой одеваться, придание большого значения внешности.

На голове бывают также дополнительные детали:

- рога — защита или агрессия (определяется в сочетании с другими признаками агрессии — когтями, щетиной, иглами и пр. — характер этой агрессии: спонтанный или защитно-ответный);
- перья — тенденция к самоукрашению и самооправданию, демонстративность;
- грива, шерсть, подобие прически — чувственность, подчеркивание женщинами своего пола, иногда ориентация на свою социальную роль.

2. *Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы и пр.)*. Рассматривается «основательность» этой части по отношению к размеру всей фигуры и по форме. «Основательность» — обдуманность, рациональность в принятии решений, в суждениях, опора на существенные положения. В обратном случае — поверхностность суждений, легкомыслие в выводах, неосновательность суждений; иногда импульсивность в принятии решения, особенно при отсутствии или почти отсутствии ног. Следует обратить внимание на характер соединения ног (лап) с корпусом: соединены точно, тщательно, небрежно, слабо, не соединены вовсе — это характер контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями.

Однотипность и однонаправленность, повторяемость формы «ног», лап, любых элементов опорной части — конформность суждений и установок, их стандартность, банальность. Разнообразие в положении этих деталей — своеобразие установок, суждений, самостоятельность, банальность, небанальность, иногда (соответственно, необычности формы) творческое начало или инакомыслие.

3. *Части, поднимающиеся над уровнем фигуры (могут быть функциональными или служить украшением)*.

Крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря — энергия охвата разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, «самораспространение» с неделикатным, неразборчивым стеснением окружающих либо любознательность, «соучастие» в как можно большем количестве мероприятий, завоевание себе места под солнцем, увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий (соответственно значению детали-символа: крылья или щупальца). Перья, бантики, завитушки, кудри и пр. — демонстративность, склонность к обращению на себя внимания, манерность.

Хвосты отражают отношение к собственным действиям и решениям, размышлениям, выводам, к своей вербальной продукции, судя по тому, повернуты ли эти хвосты вправо или влево. Вправо — по поводу своих действий и поступков (поведение), влево — по поводу мыслей, решений, пропущенного момента, собственной нерешительности. Положительная или отри-

цательная оценка этого отношения выражена в направлении хвоста: вверх (уверенно, положительно, бодро) или падающие движением вниз (недовольство собой, подавленность, сожаление, сомнение по собственному поводу, раскаяние и т.п.). Следует обратить внимание на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся звеньев, особенно пышные, длинные, разветвленные.

4. *Общая энергия*. Оценивается количеством изображенных деталей:

- просто примитивный абрис;
- только необходимое количество деталей, чтобы дать представление о придуманном животном (тело, голова, конечности, хвост и т.д.);
- имеет место изображение не только необходимых, но и усложняющих конструкцию дополнительных деталей.

Соответственно, чем больше составных частей и деталей (помимо самых необходимых), тем выше энергия. И наоборот — экономия энергии, астенизированность.

5. *Тематический аспект*. Тематически животные делятся на угрожающих, угрожаемых и нейтральных. Это относится к собственной персоне, к своему Я, представлению о своем положении в мире. Сюда же относится представление о защищенности — беззащитности, способности опекать — потребности в заботе, дружелюбности — агрессивности и т.д.

Об инфантилизме и эмоциональной незрелости свидетельствует уподобление рисуемого животного человеку, начиная с постановки животного в положение прямохождения (на две лапы вместо четырех, одевание в человеческую одежду) и кончая похожестью морды на лицо, конечностей на ноги и руки. Механизм этого сходен с аллегорическим значением животных и их характеров в сказках и притчах. Но это не следует путать с наделением животного разумом и признаками человеческих взаимоотношений с себе подобными, что, напротив, является одним из признаков неформального отношения к обследованию и, следовательно, хорошей проекцией.

Следует обратить внимание на акцентировку признаков пола — вымени, сосков, груди (при человекоподобной фигуре). Это относится к полу вплоть до фиксации на сексуальных проблемах. Рисунок одноименного с собой пола считается признаком хорошей идентификации со своей сексуальной ролью; в обратном случае может сигнализировать об имеющихся здесь нарушениях.

6. *Необычные детали*. Обращает на себя внимание резкое и необычное вмонтирование механических частей в тело животного:

- постановка животного на постамент;
- тракторные гусеницы;
- прикрепление к голове пропеллера;
- вмонтирование в тело проводов, электроламп и т.п.

Это наблюдается главным образом у больных шизофренией, у глубоких шизоидов (если не продиктовано установкой на особую оригинальность).

7. *Творческие возможности*. Выражены обычно характером сочетания элементов фигуры.

Банальность, отсутствие творческого начала принимает форму готового, существующего животного, к которому лишь приделываются также го-

товые детали, чтобы существующее животное стало несуществующим. Оригинальность выражается в форме построения фигуры из элементов, а не из заготовок.

8. *Название.* Может выражать рациональное содержание смысловых частей («летающий заяц», «бегакот», «мухожор»); другой вариант — словообразование с «книжно-научным», иногда с латинским суффиксом или окончанием («реталетус», «наплиолярия»). Первое — рациональность, конкретная установка при ориентировке и адаптации; второе — демонстративность, направленная главным образом на подчеркивание своего разума, эрудиции. Встречаются названия поверхностно-звуковые, без всякого осмысления («грягэкр», «лалио»), знаменующие легкомысленность отношения к окружающему, неумение учитывать сигналы опасности, наличие аффективных критериев в основе мышления, перевес эстетических элементов над рациональными. Иронически-юмористические названия («риночурка», «пельмеш») — при соответственном иронически-снижательном отношении к окружающим. Инфантильные названия обычно имеют повторяющиеся элементы («тру-тру», «кус-кус»). Склонность к фантазированию (чаще защитного порядка) выражена непомерно удлиненными названиями.

9. *Беседа.* Рисование животного завершается беседой-опросом. Выясняются происхождение, пол, возраст, габариты, уточняется предназначение необычных органов, а также органов, носящих агрессивный характер. Выясняется способ добывания пищи (плотоядное или нет), взаимоотношение с сородичами и само наличие таковых, способ обзаведения потомством (брачные отношения), наличие и характер поведения в опасных ситуациях, борьба с врагами или жертвами.

Если ребенок не готов к ответам на эти вопросы, можно попросить его описать один день из жизни животного, задавая по ходу нужные вопросы.

Как показали исследования, одним из индикаторов силы неосознанной идентификации с образом животного является его принятие либо отвержение испытуемым. Это особенно проявляется в ситуации затрудненного контакта. Ребенок тем теснее идентифицируется с образом, чем выше его оценивает. Однако степень идентификации и наличие проекции не тождественные явления. Так, во время интерпретирующей беседы (подачи психологической обратной связи ребенку) можно столкнуться с отвержением в рисунке ряда черт собственной личности (агрессивность, подозрительность, враждебность). Таким образом, прицельное выяснение степени принятия или отвержения испытуемым различных особенностей или всего образа в целом создает возможность выяснить степень идентификации, а также предположить наличие и определить характер отвергаемых (вытесненных из сознания) черт личности.

10. *Общее впечатление.* Существует разделяемое большинством специалистов по проективному рисунку мнение, что интерпретация должна начинаться с осознания общего впечатления от рисунка: переживания эмоционального тона и целостности содержащегося в нем сообщения. Это интуитивный эмпатический процесс, приходящий только с опытом. Психотехника вживания состоит в том, чтобы позволить свободно войти в со-

знание первому впечатлению, не «зашумляя» его какими-либо предпосылками со стороны интеллекта. Это первое впечатление позволяет получить первичное понимание индивидуальных эмоциональных реакций ребенка, степени его эмоциональной зрелости, наличия или недостатка внутреннего баланса. Первое впечатление является той целостностью, из которой психолог исходит, приступая к интерпретации, и к которой должен вернуться, пройдя этап анализа деталей изображения. Любые отклонения и противоречия в толковании частного признака с целостным впечатлением должны быть специально проанализированы с учетом того, что приоритет всегда за общим впечатлением. Важным правилом интерпретации можно считать положение: все приведенные в данном руководстве толкования частных признаков имеют ценность только как одна из более доступных форм осознания конкретизации общего целостного впечатления, как форма его вербализации.

Устойчивость общего впечатления может проявляться при повторных выполнениях рисунка одним и тем же ребенком. Общим здесь является ощущение ригидности, неподвижности, тяжести изображения. Это, скорее, изображение статуй, а не живых существ. Такой рисунок может принадлежать либо личности, характеризующейся ригидностью эмоциональных установок, аффектов, с признаком эмоциональной отчужденности, трудностями контактов, либо личности с сильной склонностью к вытеснению глубокого аффективного комплекса. То, что в общем впечатлении присутствуют скорее отрицательные, нежели положительные эмоции, свидетельствует о некотором снижении фона настроения ребенка.

Опора на общее впечатление часто помогает устранить многозначность отдельного признака.

Основной трудностью при истолковании рисунка является многозначность отдельных деталей и признаков. Например, величина рисунка, в зависимости от характера контура, графики, эмоционального фона и т.д., может говорить либо о тенденциях к самораспространению, о преобладании эгоцентрических установок, либо о нарушении контроля над интенсивностью аффективных проявлений или гипертимии (гипомании) и т.д. Кроме обязательного подчинения толкования отдельных деталей общему впечатлению важным способом сузить значение символа является сознательный выбор надлежащего контекста интерпретации. Например, при наличии в рисунке панциря, шипов, чешуи и т. п. при интерпретации на первый план, естественно, выступает контекст самозащиты, задаваемый оппозицией «уязвимость — защищенность», а не характер уровня притязаний, связанный с расположением на вертикали. Эвристической опорой в обоих примерах служит употребляемость указанных аспектов рисунка в повседневной речевой метафоре (например, «высокая самооценка», «высокие цели» или «человек в панцире»).

Правильный выбор контекста является важным приемом в работе с рисунком, позволяющим расширить его интерпретацию. Количество возможных интерпретационных контекстов во многом зависит от фантазии и внутренней подвижности экспериментатора. Однако здесь же кроется и опасность «обратной проекции» собственных личностных черт на материал рисунка.

Для оценки агрессивности поведения ребенка можно использовать следующие диагностические критерии:

Симптом	Балл
1. Сильная, уверенная линия рисунка	0, 1
2. Неаккуратность рисунка	0, 1
3. Большое количество острых углов	0, 1, 2
4. Верхнее размещение углов	0, 1
5. Крупное изображение	0, 1, 2
6. Голова обращена вправо или анфас	0, 1
7. Хвост поднят вверх, пышный	0, 1
8. Угрожающее выражение	0, 1
9. Угрожающая поза	0, 1
10. Наличие орудий нападения (зубы, когти, рога)	0, 1, 2
11. Хищник	0, 1
12. Вожак или одинокий	0, 1
13. При нападении «дерется насмерть» или «всех убивает», дерется традиционными способами (зубы, когти, рога, хобот и т.д.)	0, 1
14. Ночное животное	0, 1
15. Другие признаки	0, 1

*Примечание.* 0 баллов — отсутствие признака, 1 балл — присутствие признака либо признак выражен слабо, 2 балла — многократное проявление признака.

**Тревожность, страхи, боязнь агрессии, острая тревога** определяются по следующим признакам.

Наиболее распространенный признак **тревожности**, проявляющийся во всех **рисуночных методиках**, — это многочисленные *самоисправления*. Особенно показательны бессмысленные исправления (такие, которые не ведут к реальному улучшению результата). Исправления могут вноситься со стиранием прежних линий или без стирания (в последнем случае вместо одной линии появляется несколько).

Характерный признак тревожности — *линия, состоящая из отдельных мелких штрихов*, когда ребенок опасается, что если он проведет ее сразу (одним движением), то она может пойти не туда, куда нужно. Для тревожных детей типична штриховка всего рисунка или какой-либо его части. При острой тревоге штриховка обычно бывает размашистой, небрежной.

*Отделение рисунков друг от друга линиями или рамочками*, нумерация рисунков тоже могут говорить о тревожной заботе ребенка не перепутать рисунки между собой. Это проявления особой педантичности, которая чаще всего служит компенсаторным механизмом при высокой тревожности.

В тесте «**Несуществующее животное**» частым признаком тревожности служит *необычно большое количество* глаз, ушей и прочих *органов чувств* (например, локаторы или антенны), призванных напряженно следить за миром, чтобы не пропустить никакой опасности и угрозы. Соответ-

ствующая тематика отражается и в описании образа жизни. Признаком тревожности служит описание различных способов *предохранения от возможной опасности* (нападения хищников, стихийных бедствий, холода, жары, недостатка еды и т.п.).

О тревожности, неуверенности в себе говорит **отрицательная оценка, даваемая себе** ребенком в процессе деятельности («Я плохо умею рисовать», «Человека я нарисовать не могу», «Что-то не то у меня получается») или по ее окончании («Ничего не получилось!»). Такие оценки обычны у ребенка, привыкшего к неудаче. Очень часто речь идет не об абсолютном неуспехе, а об относительном, т.е. о несоответствии между достигаемыми результатами и завышенным уровнем притязаний. Этот признак тревожности может проявляться *во всех тестах*, используемых при обследовании.

Об эмоциональной нагрузке свидетельствует также локальный отказ от рисования (если, конечно, он не связан с трудностью символизации абстрактных понятий) и забывание определенных слов. Например, если ребенок говорит, что не может сделать рисунок к слову «дружба», или на стадии воспроизведения оказывается не в состоянии вспомнить это слово, то это часто служит признаком неблагополучия в сфере общения.

При повышенной тревожности, а особенно при наличии *страхов*, на рисунках человека и животных (в частности, в тесте «Несуществующее животное») часто изображаются глаза преувеличенного размера. Особенно характерно зачернение (штриховка с сильным нажимом) радужки или всего глаза. В этом случае можно предположить, что у ребенка имеется фобия (например, страх темноты, высоты, животных, замкнутых пространств или еще чего-либо).

В тесте «Несуществующее животное» на выявление страхов направлен вопрос о том, боится ли животное чего-либо. Указание на боязнь того, чего действительно боятся многие животные (хищников, огня, человека), не является признаком страхов. Такими признаками служат:

- описание страхов, нетипичных для животных, зато частых у детей (темноты, высоты, змей, насекомых);
- «застывание» на описании того, чего боится придуманное животное, особо длинный перечень страхов (даже если каждый из них вполне распространен в животном мире).

Утверждение о полной бесстрашности животного не говорит ни о наличии страхов, ни об их отсутствии (но чаще встречается у детей, имеющих страхи).

Особую группу составляют признаки, говорящие о боязни агрессии, часто встречающейся при повышенном уровне тревожности. В тесте «Несуществующее животное» к таким признакам относятся любые *защитные аксессуары*, панцирь, щит, иглы (как у ежа), чешуя, броня, особо толстая кожа (она может быть не видна на рисунке, но описываться в рассказе). Для боязни агрессии очень характерны *гигантские размеры* животного. При этом сам рисунок может быть небольшим, но в рассказе ребенок сообщает, что его животное «размером с гору». Иногда ребенок старается сделать свое животное как можно больше, чтобы оно никого не боялось, но из описания образа жизни выясняется, что его главное занятие — *защищаться от хищников*. В таком случае о боязни агрессии можно говорить с полной уверенностью.

При боязни агрессии в описании образа жизни часто указывается *труднодоступность жилища* (например, «живет в пещере, куда никто не может забраться»). Специально на выявление боязни агрессии направлен вопрос о том, есть ли у придуманного животного враги. Нормальным является указание небольшого количества врагов. *Как полное отрицание наличия врагов, так и их долгое развернутое перечисление — признаки боязни агрессии.*

Для состояния *острой тревоги* типично резкое увеличение размеров рисунка, так что он занимает практически весь лист (а иногда и не помещается на листе). Увеличение размера рисунков характерно также для импульсивных детей. Однако если увеличение размеров наблюдается только в рисунках, относящихся к какой-либо одной сфере, то это свидетельствует не об общем повышении уровня тревоги, а об особой значимости данной сферы. Иногда чрезмерная яркость и контрастность рисунков встречаются при повышенной *конфликтности, агрессивности.*

#### **Астенизация, депрессивные тенденции, эмотивность.**

При *астении рисунки выполняются с очень слабым нажимом на карандаш* (так что иногда линия бывает почти не видна). Характерна крайне низкая детализированность рисунков, для астенического состояния типичны *обедненная цветовая гамма*, пониженная плотность и яркость цвета, использование по преимуществу простого карандаша, несмотря на наличие цветных. В этом проявляется снижение общего уровня активности, которое часто наблюдается при общей ослабленности, истощении после пережитого стресса. Иногда обедненная цветовая гамма служит признаком снижения настроения, депрессивных тенденций, субдепрессии (для глубокой депрессии она не характерна).

*Сильно варьирующий нажим*, когда одни линии проведены со слабым нажимом, другие — с сильным, характерен для высокой *эмоциональной лабильности* (эмотивности). Это позволяет предположить, что у ребенка может часто и легко, без видимой причины, изменяться настроение.

*Депрессивные тенденции* проявляются в уменьшении размеров рисунка (рисунок занимает менее 1/4 листа по вертикали). Весьма типично также помещение рисунка в углу листа. Депрессивные тенденции часто сочетаются с астенизацией, однако встречаются и другие формы депрессивных и субдепрессивных состояний.

#### **Агрессивность, асоциальные тенденции.**

К проявлениям агрессивности чрезвычайно чувствителен тест «*Несуществующее животное*». Признаками агрессивности являются любые орудия нападения, такие, как рога, когти, клыки, жало и т.п. Как и в рисунке человека, изображение зубов, как правило, отражает склонность ребенка к *вербальной* (словесной) агрессии. Иногда животное оказывается снабжено оружием типа пушки, лазера или же копья, лука. Любые *острые выросты*, которые сам ребенок не интерпретирует как оружие нападения, но которые производят соответствующее впечатление на зрителя, также служат показателями агрессивности. Напротив, оружие, явно непригодное для битвы (например, загнутые внутрь или затупленные рога), выступает проявлением не собственной агрессивности, а *боязни агрессии* и попытки (часто неудачной) защититься от нее.

Методы исследования особенностей эмоционального состояния детей и подростков в постэкстремальный период помогут более эффективному построению коррекционно-развивающих программ.

## **2.4. Коррекционно-развивающая работа с детьми**

У ребенка, как и у взрослого, по мере роста его личности повышаются способности к произвольной психической саморегуляции и самоконтролю.

Что стоит за этими понятиями? Возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства и мысли, желания и возможности, способность поддерживать гармонию душевной и физической жизни.

Сложность жизненных условий стимулирует желание родителей видеть своих детей более взрослыми и самостоятельными. В результате не учитываются возрастные возможности детей и подростков. Желая как можно быстрее воспитать в ребенке эти способности, ему чаще всего читают нравоучения, внушая тем самым чувство неполноценности, дают ему инструкции, убивая тем самым его самостоятельность, а также щедро ограждают его массой запретов, продиктованных военным временем. Способствует ли это повышению произвольности, сознательности, самоконтроля?

Соблюдение запрета из страха не самоконтроль, а форма самозащиты от опасностей социума. Послушание родители часто принимают за хороший самоконтроль ребенка, радуясь этому. А естественнее было бы радоваться тому, что ребенок остается ребенком, т.е. сохраняет непосредственность чувств, необузданность желаний, собственную логику суждений и поступков.

Сама природа определила свойство детства — отсутствие возможностей легко управлять собой, растянув на длительное время — 13—16 лет — созревание механизмов произвольной саморегуляции. И если бы большинство взрослых это понимали, то могли бы сделать счастливее жизнь свою и своих детей.

Если учитывать возрастные особенности детей, то работа по стабилизации их эмоционального состояния почти целиком и полностью зависит от взрослых, которые их окружают. Понимание и принятие дошкольника со всеми его закономерными качествами: произвольностью, несознательностью, бесконтрольностью и непосредственностью — освобождают его от эмоциональных перегрузок.

Взрослый может быть с ребенком на одном уровне лишь тогда, когда он сидит с ним рядом и играет в детскую игру. В остальное время *воспитатель и родитель дополняют отношения с ребенком своей взрослой ответственностью, произвольностью и разумным контролем, а не требуют от ребенка этих качеств.* Если вам удалось донести до взрослых эту простую мысль, то проблем с организацией постэкстремального пространства дошкольника не будет.

В кризисных условиях нельзя забывать об общих принципах проведения коррекционно-развивающей работы, без соблюдения которых любое содер-



жание может стать формальным. Вспомним их применительно не только к детям, но и подросткам и юношеству.

**Не навязывайте себя никому, в том числе и детям (ребенку), с которыми вы хотите заниматься.** Если по каким-то причинам вашим детям не понравились занятия, значит, отложите их до лучших времен и попробуйте понять, что вы сделали не так.

**Если не знаете, как воздействовать, — остановитесь!** В процессе занятий с детьми (одним ребенком) могут произойти инциденты, возникнуть трудности, устранить которые сразу не получается. Проигнорируйте это событие, продолжайте вести занятие так, как будто ничего не произошло, либо просто пресеките всякое свое воздействие, влияние, переключитесь на что-нибудь другое, успокойтесь. Потом поразмыслите над этим, постарайтесь сами или с чьей-то помощью понять это происшествие.

**Устраните из вашего общения с детьми те способы или формы воздействия, которые вызывают у них протест или негативную реакцию.** Не подавляйте, не поучайте, не игнорируйте самого ребенка, а просто не воспринимайте незрелые формы его реакций и поведения. Насильственные методы не только не исправят положение, но еще больше усилят дефекты личности и поведения ребенка.

**Исключите неприязнь к детям и свои отрицательные эмоции** на момент ваших занятий с ними. Мы не можем скрыть от детей свои отрицательные эмоциональные состояния: страх, тревогу, раздражение, апатию — они невольно будут влиять на состояние детей, как бы заражая аналогичными эмоциями.

Наша собственная нервозность может перекрыть весь положительный эффект занятия. Настраивайтесь перед занятием, заряжайтесь добрыми чувствами к детям, заражайте их радостью, светом, теплом!

**Соблюдайте принцип равенства и сотрудничества с детьми.** Помните, что вы взрослый, потому что ведете занятие; во всем остальном вы такой же участник, как дети. Вы так же ползаете с ними по полу, собирая воображаемые грибы, или капризно стучите ногой. Вы — образец того свободно-го, творческого поведения, которому невольно подражают и к которому тянутся дети.

**Не фиксируйте внимание на неудачах,** не делайте замечаний, даже если вы искренне желаете в этот момент что-то исправить, кому-то помочь, кого-то больше подбодрить. Избыток вашего внимания или отрицательная оценка способны нарушить эмоциональное благополучие ребенка, а значит — навредить ему.

Где найти ребенку тот базис безусловного тепла, поддержки, признания его таким, какой он есть, — маленьким, неуклюжим, беспомощным — равным себе и другим — таким же значительным и любимым? Наши малыши с утра до вечера слышат от взрослых: «Не так, не такой, не туда и т.д.». Как тяжело им и трудно выстоять, защитит и сохранить положительное представление о самих себе. А без этого не будет у них психического здоровья, гармоничного развития. Перестанем же давать оценки детям — как отрицательные, так и положительные.

**Давайте качественные оценки,** если не можете удержаться от них. Например, сказать «как сияют глазки у Колиного зайчика» предпочтительнее,

чем заметить, что «зайцы совсем не так прыгают, как делает Коля», или похвалить, что «руками Коля очень правильно показывает».

На занятиях в режиме естественного развития детей не бывает правильных и неправильных действий, здесь у всех все получается, все проявляют себя, как могут и как хотят, не боясь заслужить порицание, осуждение.

**Не сравнивайте детей с кем-либо в невыгодном свете, не ставьте никого в пример.** Помните, что здесь главное не результативные достижения, а внутренняя свобода, эмоциональное благополучие, из которого неизбежно последуют и свобода мыслей, и свобода внешних проявлений в мимике, движениях. Только тогда механизм подражания у детей сработает эффективно. Дети сами себе выберут пример для подражания, кому что придется по душе.

**Не выражайте свои симпатии и внимание к детям в избыточной форме.** Как ни парадоксально, это тоже может навредить. Один ребенок может привыкнуть к подобному обращению и будет требовать всегда только его, будет страдать от перемены вашего отношения. Другой, наоборот, будет бояться такого обращения, страшиться не соответствовать этой симпатии, считать перепады в вашем настроении изменением вашего отношения к нему лично.

**Используйте разные формы несловесной поддержки ребенка** — улыбку, подбадривающее пожатие руки, мимоходное прижатие к себе, поглаживание по спине, по голове, подмигивание, обнимание за плечи и т.п., что подскажут ваши руки и сердце.

Во всех случаях сознание заповеди «не навреди» и ощущение чувства меры и избытка вашего воздействия на детей — главная наука нашего постижения. Лучше воздействовать на ребенка реже, но обдуманнее, предвидя далекие последствия своего влияния на его психику и судьбу.

Соблюдение принципов, учитывающих естественные закономерности развития детской психики, поможет самим взрослым повисить свой самоконтроль.

Самоконтроль взрослого не только необходимое условие его собственного личностного роста, но и единственная гарантия полноценного развития личности ребенка. Ведь это так легко понять, что любому маленькому существу для его естественного развития необходима атмосфера безопасности, защищенности, отсутствие угрозы нападения или потери поддержки.

Эмоциональное благополучие для ребенка — все равно что для ростка свет, тепло, влага, удобрения, почва и т.д. Чтобы нормально расти, ребенку нужна любовь, уверенность в своих силах, в своей значимости и ценности для нас, взрослых.

Прежде чем говорить о содержании целенаправленной работы психолога с детьми и подростками, стоит определиться, какая же это работа: коррекционная, развивающая или профилактическая. В теоретических материалах данного пособия приводится один из взглядов американских психологов: профилактическая работа делится на три уровня в зависимости от степени эмоциональных, поведенческих и учебных расстройств.

В нашей практике чаще принято работу с легкими случаями относить к профилактической. Таких детей большинство. С детьми, имеющими более существенные поведенческие, эмоциональные и интеллектуальные особенности, затрудняющие их адаптацию к школьным требованиям и процесс об-

щения, ведется развивающая и коррекционно-развивающая работа. Развивающая работа предполагает, что ребенок в ее процессе в течение некоторого времени достигнет возрастного уровня. Коррекция имеет место в том случае, если в промежуточные этапы работы психолог вынужден ориентироваться сам и ориентировать окружающих ребенка взрослых на актуальные возможности ребенка, а не на возрастные нормы.

Концепция работы по сопровождению эмоционального состояния детей и подростков предполагает интенсификацию всех ее составляющих, что позволит охватить всех детей и подростков страны. Этим обусловлено содержание материалов по профилактической и коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками: по большей части это унифицированные программы, рассчитанные на работу с детьми всех степеней эмоциональных, поведенческих и учебных расстройств.

Теперь давайте рассмотрим, как организуется специальная работа по проживанию потерь дошкольниками и детьми младших классов школ.

### 2.4.1. Коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста

Утрата и горевание в детских возрастах проживаются не так, как у взрослых. Основная масса работ о психологической помощи потерявшим близких опирается на описание последовательных стадий этого процесса, которое имеет уже почти каноническую форму. Однако переживание потери у детей имеет качественную специфику, поэтому необходимо уяснение особенностей проживания утраты у детей.

#### Первый этап работы.

**Первая стадия** проживания потери у ребенка может длиться от нескольких минут до нескольких месяцев. Данная стадия характеризуется тем, что ребенок ведет себя как будто так же, как и раньше, как если бы ничего не произошло. Это особенно часто происходит с детьми раннего и дошкольного возрастов. Три причины способствуют такому положению дел: 1) от детей скрывают факт смерти или ухода близкого человека из семьи; 2) часто переживания детей не замечаются или обесцениваются взрослыми («Ну, что он там может переживать, он еще маленький!»); 3) дети с большой легкостью прибегают к защите через отрицание, и взрослые им в этом помогают.

То, что может насторожить в ребенке на этой стадии, — это едва заметная время от времени заторможенность, растерянность, раздражительность и поведение, характерное для детей меньшего возраста (регрессия). Основной проблемой на этой стадии является дезориентация, **растерянность** как основное переживание ребенка. Переживание растерянности является выражением специфического изменения социальной ситуации развития ребенка. Ребенок понимает, что произошло что-то очень важное и не очень хорошее. Но что именно произошло, он не готов осмыслить и принять, а взрослые не готовы ему объяснить. Такое непонимание возникает, с одной стороны, из-за ограниченности мышления ребенка, а другой стороны, из-за политики дезинформации детей на тему смерти и потери со стороны взрослых.

Невозможность до конца понять что-то очень важное вызывает тревогу. Ребенок, желая уйти от тревоги, еще больше отвлекается, суется и ограничивает свою способность видеть, слышать и ощущать то, что происходит с ним и вокруг него.

Главной целью работы на этой стадии является поддержка естественных способностей ощущения и ориентировочной активности, которая оказалась временно заблокирована.

Игры и упражнения в данном случае направлены на активизацию сенсорного опыта в условиях максимального комфорта. Необходимо реабилитировать нарушенную способность видеть, слышать, ощущать свою жизнь.

#### Различные техники и упражнения.

##### *Свободная игра.*

Очень большое место на первом этапе работы занимает свободная игра. В свободной игре ребенок может проигрывать в символической форме переживание потери. Однако на этой стадии проигрывание проблем не вызывает никаких отчетливых эмоций. Пока интерпретации и комментарии о чувствах ребенка по большей части неуместны.

Наиболее продуктивной стратегией работы на первом этапе является наблюдение, слушание и прояснение. Психологу важно просто выяснить, что именно делает ребенок, без каких либо далеко идущих выводов. Например, ребенок швыряет игрушечный самолет. В данном случае важно прояснить: самолет идет на посадку, взлетает, летит домой или падает? Выяснение, думает ли ребенок о гибели своего дяди в авиакатастрофе, скорее всего, не принесет положительного результата на этой стадии. Точно так же желательно, чтобы содержание откликов психолога на игру ребенка не включало далеко идущие предположения.

##### *Освоение комнаты.*

Часто дети, переживающие потерю, не стремятся к исследованию игрового пространства, они ограничивают свою активность. Ребенок стремится делать только то, что ему уже известно и знакомо, не исследует игрушки и мало контактирует с психологом. Прямые попытки побудить ребенка к игре и общению приводят в таких случаях к негативным последствиям. В работе с травмированными детьми важно, чтобы взрослый сам проявлял способность играть и проявлять интерес к окружающему пространству, не принуждая ребенка.

Стоит предложить взрослым, воспитывающим ребенка, и самому ребенку принести на первые встречи знакомые игрушки. Важно создать условия для привычных занятий ребенка.

Игра начинается с того, что взрослый сам начинает изучать комнату, находит себе занятие, не теряя из виду ребенка. Когда ребенок проявляет минимальный интерес, взрослый может начать осторожно комментировать свои собственные действия.

Психологический смысл подобных действий в том, что они поддерживают ориентировочную активность ребенка.

##### *«Мой дом — моя крепость».*

В комнате должны быть места, в которых можно спрятаться. Можно построить дом или крепость из стульев, блоков и других подручных материалов.

Такие игры способствуют укреплению чувства безопасности у ребенка.

*Игра «Я вижу, я слышу».*

Взрослый перечисляет то, что видит, слышит, думает, наблюдая при этом за взглядом ребенка. Когда у ребенка пробуждается интерес, взрослый напоминает, что можно смотреть и играть с любыми предметами.

Можно спрашивать о том, что тут больше всего интересно, при этом перемещаться в пространстве.

Другой вариант этой игры заключается в том, что взрослый перечисляет то, что он видит, слышит и чувствует, а затем передает инициативу ребенку, например: «Я вижу ковер, а ты?», «Я слышу гул машин, а ты?»

*Самый приятный рисунок.*

Диагностический пыл психолога, стремление «вскрыть» травматические переживания приводят часто к тому, что ребенок отказывается от контакта. Поэтому важно поддержать стремление ребенка к защите своего Я от болезненных переживаний.

Ребенку предлагают нарисовать такой рисунок, который приятно рисовать. Если графические навыки ребенка не очень хорошие, то можно предложить рисовать пальцами и гуашью «каляки-маляки». Предложите ребенку нарисовать приятные каракули так, чтобы приятно было рисовать.

Часто дети, нарисовав идиллическую картинку, обретают смелость разыграть или нарисовать то, что их огорчает, пугает...

*Ощупывание разглядывание, прислушивание.*

Ощупывание с закрытыми глазами различных предметов (бархат, ленточки, кусочки металла, камушки, мех, бумага и т.д.), а затем угадывание, на что похожи эти ощущения. Ребенку можно предложить по очереди 10 дощечек с разными поверхностями (шероховатые, гладкие, пушистые и т.д.). Ребенок с закрытыми глазами ощупывает дощечки и раскладывает их последовательно от самой неприятной на ощупь до самой приятной.

На его взгляд самой неприятной дощечкой может оказаться совсем другая. Сравни: различаются ли его впечатления ощупывания от увиденного, понравившаяся дощечка так же красива, как и приятна на ощупь?

Для расширения сенсорного опыта интересно ощупывание различных предметов ступнями, прикладывание их к спине и угадывание, что это. Живой интерес вызывает игра, в которой ребенок закрывает глаза, а взрослый подносит ему мешочек с различными предметами. Ребенку нужно достать предмет, ощупать его, догадаться, что это, и только затем можно открывать глаза. Важно предусмотреть награду за правильное узнавание. К тому же разрядку относится игра, где ребенок закрывает глаза, а взрослый «шумит» предметами, издавая разные звуки (по стеклу карандашом, по доске мелом, смять бумажку в руке и т.д.). Ребенку нужно догадаться, что это за звук. Ребенок и взрослый прислушиваются к разным звукам, например к естественным звукам, записанным вместе с медитативной музыкой на пленку. Можно слушать звук на улице и пытаться догадаться, что это шумит.

Запахи являются очень сильным проводником эмоций. Пример использования обоняния — игра, в которой ребенок закрывает глаза, ведущий дает ему понюхать пузырек. Ребенку нужно определить, что это за запах. (Использовались пищевые ароматизаторы с запахами малины, апельсина, шоколада и т.п.)

Интересны игры, проводимые в группе. Ребенок закрывает глаза. В это время взрослый тихонько подходит к другому участнику группы и просит положить в центр круга любой предмет. Когда ребенок открывает глаза, нужно догадаться, чей это предмет.

Зрительный опыт можно обогатить разглядыванием мира через разноцветные стеклышки, через воду, различные растворы.

Следствием усиления сенсорного опыта может стать возникновение сильных эмоций у ребенка. В работе со всеми модальностями ощущений могут возникнуть яркие ассоциации, поэтому психолог должен быть очень внимателен и осторожен, быть чутким к сопротивлению, изменять темп работы в случае неготовности ребенка.

*Работа с глиной.*

На этой стадии важно дать ребенку понять, что от него не требуется лепить что-то конкретное. Стоит показать ребенку, что он может получить удовольствие от простого разминания глины<sup>1</sup>. Стоит попробовать способы обращения с материалом. Важно спрашивать ребенка, как ему больше нравится: с закрытыми или с открытыми глазами, с большим куском глины или поменьше, мять или ударять и т.д.?

Можно предложить ребенку: «Подружись с куском глины, узнай, какой он. Он холодный или теплый?»

*Приятный и неприятный цвета.*

В этом упражнении ребенок выбирает один карандаш, который нравится, и другой, который не нравится. Затем предлагается нарисовать рисунок этими двумя цветами, такой, чтобы было интересно. Совмещая приятное и неприятное в одном рисунке, ребенок учится принимать разные эмоции, в том числе негативные.

*Самое чудесное место на свете.*

Ребенку предлагается представить самое прекрасное место на свете, отправиться в путешествие туда, где очень-очень хорошо. Это прекрасное место можно построить, нарисовать, вообразить. Важно, чтобы ребенок представил себя там, где он чувствует себя в полной безопасности. В этом упражнении важно никак не оценивать переживания ребенка, стоит лишь помогать ему подробно развернуть свою фантазию или воспоминание.

Это упражнение может вызвать очень сильные чувства у ребенка. «Самое прекрасное место» может быть связано с умершим. Боль, отчаяние, которое может возникнуть в этот момент, говорят о переходе на вторую стадию.

Если ребенок сопротивляется, отказывается выполнять упражнение, отвлекается, значит, он не готов еще столкнуться с большой или тревога очень сильна. Причиной сопротивления может быть недостаточное доверие между взрослым и ребенком. Во всех случаях сопротивления к нему стоит отнестись с уважением и завершить упражнение.

Важнейшим итогом работы на первой стадии проживания потери является возвращение способности чувствовать различные эмоции, в том числе

<sup>1</sup> Окландер В. Окна в мир ребенка. М., 1998.

и боль, отчаяние... Если психолог готов встретить эти чувства в ребенке, то в момент возникновения сильных переживаний самым целительным является телесный контакт, ласковое слово и понимание горя ребенка. Это понимание может возникнуть только через глубокое и осмысленное проживание психологом своего собственного горя.

Первая стадия часто не вызывает опасений у взрослых, призванных заботиться о ребенке, однако длительное застревание в ней делает растерянность хроническим переживанием, разрушительно действующим на все остальное развитие ребенка. Поэтому переход на стадию отчаяния так важно для успешного проживания потери.

### **Второй этап работы.**

Большинство авторов сходятся на том, что после отрицания и замороженности чувств приходит эмоциональное осознание потери. В это время душевная боль настолько сильна, что кажется ее невозможно преодолеть. У детей эта стадия горя характеризуется острой тревогой, нарастанием регрессивного поведения, возникновением страхов. Увеличение заболеваемости, появление соматических симптомов, нарушение сна характерны для детей, переживающих потерю.

Первая стадия переживания горя характеризуется отрицанием потери и надеждой, что утраченное можно вернуть. Психологическая сущность второй стадии переживания потери у детей в том, что стена отрицания падает под натиском времени. Утраченные отношения не возвращаются слишком долго. С младенчества мы многократно убеждаемся в том, что родители, несмотря на долгое отсутствие, обязательно вернуться и все будет хорошо. Эта прочная уверенность на второй стадии ломается.

Основная проблема второй стадии, в появлении очень сильных чувств, которые трудно выразить. Невыраженное отчаяние разрушает, чувства кажутся непреодолимыми. Страх ребенка перед чувствами сильно подогревают взрослые, которые не принимают многие эмоции и считают, что ребенок не должен переживать. Стремление избавить ребенка от его «негативных» эмоций резко усугубляет отчаяние. Боль в таких случаях, становится затаенной и хронической.

Основная стратегия работы на второй стадии 1) обогащение репертуара выражения и переживания различных чувств; 2) проверка ребенком на собственном опыте знания о том, что сильные чувства не так страшны и есть люди, способные встретиться с его чувствами.

### **Различные техники и упражнения.**

#### *Свободная игра.*

В свободной игре на этой стадии ребенок начинает эмоционально вовлекаться в переживания, которые только лишь проигрывал во время первой стадии. Однако важно отметить, что возникновение эмоций еще не означает, что ребенок готов принять рассуждения взрослых и интерпретации. Здесь наиболее уместен подход, характерный для недирективной игровой терапии. Основная работа заключается в том, чтобы отражать чувства ребенка, делать проясняющие комментарии, уточнять, что именно во время игры вызывает

чувства ребенка. Отличие от недирективной игровой терапии заключается в том, что отражение чувств желательно проводить в невербальной форме, в виде сценок, рисунков, мимики и только в последнюю очередь словами.

Уместны обсуждение чувств, игра в людей с различными чувствами (злостью, любовью, страхом и т.д.), рисование чувств, танцы, выражающие разные чувства, сказки и истории, раскрывающие смысл эмоциональных переживаний. Любые способы, помогающие в выражении эмоций, подходят для работы с детьми на второй стадии переживания потери.

### **Психологические следствия второго этапа работы.**

Выражение и проживание различных эмоций ведут к осознанию потребностей. Потребности побуждают нас искать в окружающем мире то, чего не хватает.

### **Третий этап работы.**

Сущность третьей стадии горя у детей в нарастании фрустрации — очень значимые психологические потребности ребенка оказываются длительно не удовлетворены, а новые способы удовлетворения еще не сформированы. Такая ситуация приводит к возникновению кризиса. Кризис характеризуется взрывными реакциями, эмоциональной лабильностью, постоянным возбуждением, гиперактивностью и агрессией. Игра ребенка на этой стадии может быть насыщена агрессией, направленной на весь мир, на взрослых и сверстников.

Важной чертой третьего этапа работы является то, что ребенок начинает направлять свои чувства и ожидания, связанные с его прошлым, на психолога. Ребенок начинает воспроизводить свои отношения со значимыми людьми прямо «здесь и сейчас». В том, что делает ребенок по отношению к психологу, начинают проявляться его не удовлетворенные в отношениях с близкими психологические потребности.

Основной проблемой на этой стадии является то, что потеря закрыла привычный путь удовлетворения важных психологических потребностей ребенка. Ребенок пытается идти прежним путем и наталкивается на неудачу. На этой стадии становится критически важным осознание желаний и потребностей в образной и игровой форме. Различные методы, помогающие ребенку осознать его желания, уместны на третьей стадии работы. В отличие от работы со взрослыми уточнение потребности с детьми — процесс, во многом невербальный. Здесь важна наблюдательность психолога. Задачей становится выяснение в игре и творческом эксперименте, какие взаимодействия, какие образы и предметы вызывают наибольшее оживление у ребенка. Затем предпринимаются шаги по организации этих взаимодействий, воплощению образов и т.д. Именно в деятельной и образной форме ребенок способен осознать свои потребности и приступить к поиску новых отношений. Так, например, если ребенок называет психолога мамой, то можно откликнуться отражением потребности: «Ты хочешь, чтобы мама была сейчас с тобой» или подыграть, спрашивая ребенка, о том, что должна делать мама.

### **Различные техники и упражнения.**

#### *Рисование взрослого под руководством ребенка.*

Взрослый начинает рисовать, а затем обращается к ребенку с вопросом, что бы он хотел увидеть на рисунке. Наиболее интересную версию этой тех-

ники предложила Н.Б. Кедрова. Взрослый договаривается, что ребенок в этой игре будет волшебником, поэтому стоит взмахнуть волшебной палочкой и сказать «я хочу...», как желание тут же исполнится на листе бумаги. Взрослый рисует все, что пожелает ребенок, не оценивая и не переиначивая желания ребенка. Задача психолога отследить, какой из рисунков вызывает наибольшее возбуждение, интерес, желание ребенка вмешаться, что-то дорисовать. Именно этот рисунок конкретизируется, проясняется его смысл для ребенка и в дальнейшем продумывается способ удовлетворения потребности, стоящей за рисунком. Так, например, у разных детей образ лошадки ведет к потребности скакать и прыгать, потребности уехать к бабушке, иметь веселого друга, который никогда не предаст.

#### *Серийное рисование.*

Идея заключается в том, что ребенок создает серию рисунков один за другим, а затем вместе со взрослым просматривает их разложенные по порядку. В зависимости от возраста и состояния ребенка возможны значительные вариации. Так, это может быть создание каракулей, в которых меняется цвет и настроение рисунка, или это может быть рисование серии событий, связанных в единый сюжет наподобие комиксов.

Последний вариант возможно применять также в виде рисования взрослого под руководством ребенка. Взрослый начинает рисовать событие и обращается к ребенку, чтобы он подсказал, правильно ли нарисовано и что еще нужно в рисунок добавить. Такой подход особенно хорош в работе с детьми, не готовыми к самораскрытию, и детьми, не имеющими достаточных графических навыков.

Серийное рисование может быть полезно для проработки различных часто повторяющихся неприятных событий в жизни ребенка, для проработки повторяющихся фантазий и воспоминаний об умершем или ушедшем из семьи человеке.

#### **Вина.**

Особенно важно передать ребенку послание, что он не виноват ни в чем. Дети не говорят прямо о чувстве вины, поскольку не имеют достаточных способностей к вербализации. Однако это не значит, что дети не переживают вину. Для детей характерно считать, что они могут и должны сделать своих родителей, бабушек и дедушек счастливыми, избавить их от страданий и смерти.

#### **Четвертый этап работы.**

На четвертом этапе работы происходит сознательное отыгрывание событий и переживаний, связанных, утратой. Игра ребенка на этом этапе носит характер миростроительства. На этом этапе может быть допустимо разыгрывание сцен, завершающих незаконченные отношения с умершим, выражение этому человеку различных чувств. Однако такой контакт в игре вовсе не обязателен. Важнее работа по воссозданию нового мира. Именно поэтому на данном этапе основная цель — построение альтернативной картины мира и будущего. Сюжетно-ролевые игры, рисование, коллаж, строительство мира в песочнице, обсуждение мироустройства — вот наиболее перспективные решения в данном случае.

#### **Работа со страхом.**

Детям дошкольного и младшего школьного возраста свойственно бояться. Страх служит проявлением дискомфорта, вызываемого различными причинами, перечисленными ранее. Какие же эффективные методы работы со страхами существуют?

Игра — один из способов помочь ребенку преодолеть страх.

Цель психологически направленных игр состоит в снятии избытка торможения, скованности и страха, возникающих в темном, замкнутом пространстве, при внезапном воздействии и попадании в новую, неожиданную ситуацию общения.

*Первая игра — «Пятнашки»* — служит своеобразной разминкой к последующим играм и, несмотря на кажущуюся простоту, содержит ряд правил. Заранее ограничивается игровая площадка, на которой в беспорядке расставлены стулья и столик, так, чтобы между ними остались небольшие проходы. Можно просто переставить мебель, создав искусственный беспорядок. Нельзя пятнать через стулья — они как бы цельные колонны. Тогда можно лучше отворачиваться, увертываться, создавая тем самым дополнительные препятствия в игре. Кто случайно заденет стулья или, увлекшись, выбежит за пределы площадки, становится водящим, т.е. начинает сам пятнать. К тому же можно хлопать только по спине, даже ниже. Причем нужно не прикасаться, а именно хлопать как следует, с чувством, эмоционально, чем одновременно устраняются страхи боли и уколов, да и физических наказаний.

Суть игры — в ее непресказуемости и неожиданности, когда водящий внезапно меняет направление бега, оказываясь лицом к лицу с остальными участниками. Последние должны мгновенно принять решение, сориентироваться, побегать ли им в противоположную сторону, вперед или вернуться, но только не застыть и не сдаваться, как и не давать себя запятнать.

Эмоциональный накал игры создают и нарочито подчеркнутые угрозы водящего: «Только попадись!», «Ну, погоди!», «Я тебя сейчас накажу!», «Поймаю и съем», «Лови его!», «Ага, попался!»

Затем водящий взрослый восклицает с похвалой: «Ну и быстрый!», «Смотри, какой ловкий!», «Надо же, никак не могу поймать!», «Ух, устал», «Сдаюсь!», и т.д. Убегающий в ответ: «Не догонишь!», «Все равно убегу!», «Только попробуй» и т.д. Нужно, чтобы в игре звучали не только угрозы, но и возражения, чем и обеспечивается двусторонний уровень отношений в системе «взрослый—ребенок». Поэтому если эти роли в игре постоянно меняются, то и отношения в семье становятся все более непосредственными.

Любая игра рано или поздно приедается. Если не вносить в нее творческого разнообразия.

Первая модификация — «запятнанный» может очень даже «обидеться» на то, что задела, обошлись невежливо, и, схватив в руки кеглю, поролоновый валик, кепочку или что-нибудь подобное, начинает бегать с нарочитыми угрозами за участниками.

Вторая модификация — расширение игровой площадки, которая уже не только комната, но и коридор и т.д.

Третий вариант — площадка та же, но нужно всем, и догоняющим в том числе, перепрыгнуть дощечку или поролоновый валик или веревочку между

стульями, пролезть под столом, а то и попрыгать «по кочкам», нарисованным мелом на полу.

Во всех случаях вместе с разнообразием вводится больше правил или условий игры, что и помогает детям лучше контролировать свое поведение в новой, незнакомой обстановке.

Продолжительность игр в пятнашки не превышает 10 минут.

*Вторая игра — «Жмурки».*

Проводится она там же, где только что была игра в пятнашки и где остались расставленные в беспорядке стулья. Сделано это специально, чтобы создать препятствия для водящего, усложнить его задачу — найти стоящих в разных местах детей и взрослых.

Основное правило — стоять на одном месте и ничем не выдавать себя, чтобы не быть обнаруженным.

Требуется выдержка, терпение в противоположность двигательному возбуждению и беспокойству.

Вместе с тем можно изгибаться, наклоняться, даже ложиться, когда водящий проходит рядом и пытается нащупать вытянутыми руками участников игры. Но и тогда их ноги остаются как бы приклеенными к полу.

Водящему плотно завязывают глаза, и он должен держать их закрытыми, т.е. имитируется замкнутое пространство, которого так боятся дети в обычной жизни.

Перед началом поиска водящий с завязанными глазами три раза поворачивается вокруг себя, что усложняет его ориентировку в окружающем пространстве. Если он идет в противоположную сторону, то играющие могут хлопать в ладоши и т.д., указывая нужное направление. Главное — не говорить и не перемещаться по площадке. Свет приглушен, и полумрак создает атмосферу необычности и таинственности происходящего. Взрослый в роли водящего задает тон всей игре, шутливо угрожая во что бы то ни стало найти всех участников игры, говоря, что они все равно никуда не денутся, что он расправится с ними, съест, т.е. он выступает в гротескно заостренной роли злодея — Бармалея, разбойника.

При обнаружении участника игры его нужно на ощупь опознать и назвать имя. Игра длится 20–30 минут, и обычно каждый успевает побывать в роли водящего.

Можно, как и «Пятнашки», усложнять игру: поставить поролоновый валик, натянуть веревочку между стульями, набросить на водящего покрывало или обруч, от которого он должен освободиться, дать ему в руки кеглю, книжку, любой предмет.

Подобные проказы контрастируют с угрозами водящего, что и придает особый колорит игре, способной устранить, как и «Пятнашки», страхи внешнего воздействия, а также страхи темноты и замкнутого пространства.

*Игра «Прятки».*

Заранее оговариваются места, где нельзя прятаться, например шкаф. Как и в предыдущих играх, участников не менее трех, и они сами договариваются, кто из них будет искать первым. Свет выключается, остается только один ночник. Тот, кто водит, обходит комнату, произнося шутливые угрозы в адрес спрятавшихся.

В рассмотренном комплексе игр «Пятнашки» лучше всего снимают страх неожиданного воздействия, «Жмурки» — страх замкнутого пространства, «Прятки» — страхи темноты, одиночества и опять же замкнутого пространства. Вместе с тем все три игры естественным образом устраняют столь часто встречаемое перед сном в младшем дошкольном возрасте сочетание страхов темноты, одиночества и замкнутого пространства.

Определению наиболее подходящей тактики преодоления страхов посредством игры помогает наблюдение за самостоятельной игрой ребенка в естественных для него условиях. При игре предоставляется возможность выбирать то, что хочется, из разнообразного репертуара кукол, животных. Вначале заметно, как ребенок избегает тех из них, которые отображают страх. Скажем, в упор не видит игрушечного волка, а предпочитает мишку или обезьянку. Не хочет быть и зайчиком, подчеркивающим его страх, пугливость, беспомощность, беззащитность. В дальнейшем при взятии индифферентных ролей боящийся ребенок испытывает напряжение и скованность. Постепенно он разыгрывается и не заметно для себя начинает использовать для игры и тех кукол, которые выражают его страх. Здесь как раз самое подходящее время для присоединения к игре взрослого.

Первоначально не имеет значения, в какой роли он будет выступать. Лучше не претендовать вообще ни на какую роль, подыгрывая ребенку и исполняя то, что требуется по ходу игры.

Постоянно в игре возникает единство взглядов и действий, спонтанность в исполнении ролей. Тогда взрослый может в пределах отведенной ему роли воспроизводить некоторые из страхов ребенка, как бы подталкивая его на исполнение противоположной, противостоящей страху роли.

Скажем, взрослый изображает пугливого зайчика, чрезмерно осторожного и рассудительного ежика или панически настроенную обезьянку, ведет себя соответствующим образом, ища защиты у доброго и сильного мишки, роль которого исполняет ребенок. Последний видит себя при этом словно в зеркале, более адекватно воспринимая нежелательные для взрослых особенности своего поведения. Таким образом, психологический механизм устранения страха заключается в перемене ролей, когда не боящийся в жизни взрослый и испытывающий страхи ребенок ведут себя противоположным образом.

В заключение стоит еще раз сказать, что эту программу работы можно использовать и в индивидуальной работе с младшими школьниками, особенно учениками первого, второго классов. Для общих игр лучше использовать сборную подгруппу детей, а не класс, в котором ребенок учится.



## 2.4.2. Коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста

Работа по развитию эмоциональной сферы ребенка младшего школьного возраста актуальна при любой ситуации в стране. Как уже говорилось, самым существенным в работе в постэкстремальный период является интенсивность социальной и психологической работы. Это не уменьшает важности соответствия содержания и методов работы возрастным особенностям и потребностям детей этого возраста. Программа занятий, предложенная в сборнике, разработана О.В. Хухлаевой [31] и содержит материалы по работе с эмоциональной сферой младшего школьника. Занятия помогут стабилизации эмоционального состояния ребенка в постэкстремальный период.

Как многое из программы работы, предложенной для дошкольников, можно использовать в работе с младшими школьниками, так и данную программу можно использовать в работе со старшими дошкольниками. Они взаимно дополняют друг друга, не повторяя. Отличает их направленность: для дошкольников предложены средства и методы коррекционно-развивающей работы с потерями, а для школьников — средства и методы плановой профилактической работы.

### Часть 1. Работа с эмоциями

Центральной задачей этой части программы является формирование у детей эмоциональной децентрации. Согласно Г.М. Бреславу, под эмоциональной децентрацией понимается способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей. При нормальном ходе формирования личности эта способность появляется к концу дошкольного возраста. Нарушения в ее формировании могут приводить прежде всего к трудностям в общении со сверстниками и взрослыми.

Помимо центральной задачи внутри данной программы необходимо выделить дополнительную, но не менее значимую задачу — профилактику психосоматических заболеваний. Психосоматические заболевания в XX веке заметно потеснили все остальные вследствие повышения темпа жизни, увеличения эмоциональных перегрузок и роста депрессивных тенденций на уровне массового сознания.

Естественно, что нарастание психосоматических заболеваний населения вызывает интерес у врачей и психологов к причинам, вызывающим эти заболевания. В последнее время широкое распространение получила концепция существования комплекса личностных характеристик, являющихся предпосылкой психосоматических заболеваний. К ним прежде всего можно отнести слабую дифференцированность эмоциональной сферы (т.е. неспособность распознать и описать свои эмоции и эмоции других людей); недостаточную рефлексивность, а также запрет на внешнее проявление негативных эмоций (страх, гнев и т.д.). Мы полагаем, что, для того чтобы снизить риск возникновения в будущем психосоматических заболеваний у детей, необходимо привлекать их внимание к эмоциональному миру человека, учить их выражению и распознаванию некоторых базовых эмоций, стимулировать их самопознание.

Прежде чем перейти к рассмотрению этой части программы, определим ее центральное понятие — понятие эмоций. Имеется широкий диапазон научных точек зрения на природу и значение эмоций. Мы же будем опираться на теорию фундаментальных эмоций К.Е. Изарда, согласно которой эмоции рассматриваются как основная мотивационная система человека, а также как личностные процессы, придающие смысл и значение человеческому существованию. Изардом выделяются десять фундаментальных (базовых) эмоций, каждая из которых ведет к различным внутренним переживаниям и различным внешним выражениям этих переживаний. Мы полагаем, что знакомство детей с фундаментальными эмоциями должно стать содержанием первого этапа работы с эмоциями. Всего же мы выделяем четыре этапа работы, продолжительность которых определяется возрастом детей — чем младше дети, тем больше времени требуется на прохождение этапов. Первый этап обычно бывает более продолжительным.

Рассмотрим подробно каждый из выделенных этапов.

### Этап 1. Знакомство детей с некоторыми базовыми эмоциями.

Учитывая возрастные возможности детей, предлагается ограничивать знакомство детей со следующими базовыми эмоциями: радостью, обидой, гневом, страхом, стыдом, интересом... При этом необходимо отметить следующее. Уже четырех-пятилетним детям знакомы слова «чувство», «чувствовать», поэтому, чтобы не загружать детей терминологией, представляется разумным вместо термина «эмоции» употреблять в работе с детьми слово «чувство». Чтобы облегчить подготовку ведущего к занятиям, нам представляется разумным определить общую логику знакомства детей с каждым чувством. Условно в любой теме (то есть при изучении каждого чувства) можно выделить определенную последовательность шагов.



### Шаг 1. Первичное знакомство с чувством.

1. Работа начинается с рассказа или чтения ведущим эпизода из сказки или рассказа, в котором герой испытывает какое-то определенное чувство (радость, обида и др.). Детям предлагается «угадать», что чувствует герой сказки в той или иной ситуации, а затем вспомнить эпизоды из других ска-

зок или рассказов, когда герой испытывает то же чувство. Например, при работе с радостью можно вспомнить эпизод из мультфильма «А просто так»:

«Гулял по лесу пес. Вдруг навстречу ему идет лисенок с огромным букетом цветов и поет песенку Увидел лисенок песика, подошел к нему и подарил ему букет. Удивился песик и сдросил лисенка: «А за что?»

— Да просто так, — ответил лисенок и побежал дальше. Постоял, постоял песик и тоже побежал по лесу».

Здесь можно обсудить, как изменилось настроение песика, что он будет делать дальше...

2. Далее ведущий говорит детям, что они, наверное, тоже иногда испытывают это чувство, и предлагает им закончить предложение: «Радость (обида, страх и др.) — это когда...»

Важно, чтобы каждый ребенок имел возможность высказаться столько раз, сколько захочет, при этом можно использовать диктофон, т.е. поиграть в «интервью». Детям это очень нравится, и они стараются говорить побольше. Иногда это задание настолько заинтересовывает детей, что они все занятие посвящают «интервью».

Кроме того, слушая детей, можно многое понять про них, поэтому хорошо, если имеется возможность записать и сохранить детские высказывания.

3. Далее ведущий говорит детям, что другие люди тоже испытывают чувство радости (обиды и др.). И дети с большим интересом заканчивают предложение «Для мамы радость (обида и др.) — это когда...», а затем «Для учительницы (воспитательницы) радость — это когда...».

Здесь необходимо заметить, что если детские высказывания записывались на диктофон, то с ними необходимо обращаться очень осторожно, далеко не всегда их можно давать прослушать родителям или учителям, так как дети иногда могут быть достаточно откровенны.

4. После работы с неоконченными предложениями ведущий просит детей выполнить рисунок на тему «Радость» («Обида» и др.). Затем, в зависимости от возраста, или проводится выставка рисунков (младшие дети), или выслушивается рассказ каждого ребенка о своем рисунке (более старшие дети). Рисунки в конце занятия наклеиваются в групповой альбом. Старшие дети заводят индивидуальные альбомы для занятий по программе и все рисунки и записи выполняют в нем.

5. Работу с рисунками можно продолжить. Например, можно предложить детям представить себе, что они — посетители в картинной галерее и рассматривают рисунки — свои и других детей. Каждого ребенка можно попросить присмотреться к своему рисунку и с позиции посетителя сформулировать три вопроса автору — о том, что заинтересовало его в этом рисунке. Вопросы имеет смысл записать. Эта работа может оказаться весьма диагностичной, так как, задавая вопросы себе, дети выделяют тем самым наиболее значимые для себя детали. Например, ребенок с трудностями в общении на рисунке «Радость» изобразил коричневый корабль в синем море и задал себе вопрос: «Почему ты не нарисовал человека?»

6. Для старших детей знакомство с чувствами можно продолжить игрой в ассоциации. Дети по очереди придумывают, каким цветком могла бы быть радость (обида и др.), каким животным, каким запахом, каким звуком...

С помощью этой игры можно показать детям, что чувства каждого человека уникальны и каждый имеет право чувствовать по-своему.

7. Кроме того, можно обратиться к работе с ранними воспоминаниями. Ранним воспоминанием, то есть воспоминанием о событиях, которые случились с человеком до восьми лет, особое значение придавал А. Адлер. Он рассматривал их как проективную технику, полагая, что «...ранние воспоминания — средства поддержания и сохранения жизненного стиля». Мы не считаем возможным работать в детской группе в соответствии с классической методикой Адлера, но, признавая значимость ранних воспоминаний человека, предлагаем следующее. Ведущий читает в группе тот или иной текст, сказав детям, что это воспоминания ребенка о том, как он был маленьким. Затем детей просят догадаться, какое чувство испытывал автор воспоминаний. Хорошо, если кто-то захочет поделиться своими собственными воспоминаниями. Ведущему необходимо сделать так, чтобы чувства или поступки героев воспоминаний не обсуждались и не осуждались. Приведем пример ранних воспоминаний, который можно прочитать группе. Эти воспоминания ребенка интересны тем, что в них представлено такое широко распространенное явление, как ревность между сиблингами (детьми одних родителей).

«Ранним утром мама будит меня и говорит, что пора собираться в садик и быстро, потому что мы опаздываем. Теперь мы всегда опаздываем, и мама всегда кричит на меня, она меня больше не любит, потому что люблю своего нового ребеночка — моего брата. Она говорит, что я должна любить его и учиться быть самостоятельной. Но я не хочу любить его. Без брата мне было лучше, мама и папа все время были только со мной. Я одеваюсь очень быстро, умываюсь и стараюсь не крутиться у мамы под ногами. Я хочу, чтобы она увидела, как я стараюсь быть самостоятельной девочкой, но она, кажется, этого не замечает. Я стараюсь еще больше — начинаю поливать цветочки на кухне, чтобы мама меня похвалила. Она меня всегда хвалила за это. Но маме некогда — она меняет пеленки этому несносному брату. Мне обидно — она хвалит его и гладит по голове, хотя он плохой: все время пищит, не дает спать. Мама любит его, а меня — нет. Наконец она укладывает его в кроватку и идет одеваться. Сейчас я покажу ей, какой он плохой, и она будет любить меня. Я беру леечку, из которой поливала цветы на кухне, тихонько подхожу к кровати брата и выливаю воду на его сухие и чистые пеленки. Вода, наверно, холодная, он орет. Вбегают испуганная мама. Я говорю ей: «Смотри, он опять мокрый. Он плохой, поругай его». Мама подходит ближе и видит, что ребенок мокрый весь — с ног до головы. Я стою рядом с кроваткой и жду, что мама будет наказывать брата и хвалить меня. Но она отгалкивает меня и кричит, что я плохая, злая девочка и что она не любит меня. Я понимаю, что она догадалась о моей проделке, и убегаю, получая вдогонку звонкий шлепок. Я реву, но не оттого, что мне больно, а потому что мне обидно. Меня никто не любит. Наконец брат снова перепеленут, мама успокоилась и ведет меня в садик. Она идет очень быстро и держит меня за руку так крепко, что мне больно. Я было начинаю хныкать. Но это бесполезно — меня еще не простили. Я отчаиваюсь помириться и мрачно топаю рядом с ней. Но ничего. Одна мысль утешает меня: сего-



дня вечером меня из садика заберет бабушка, и я поеду к ней в гости с ночевкой. Бабушка любит меня, она все время меня балует, у нее в доме очень много интересных вещей. Мне не запрещается даже лезть во все шкафы и в комод просто так — посмотреть. Еще у бабушки всегда очень хорошо пахнет. Вспомнив об этом, я чувствую облегчение. Я вздыхаю и продолжаю путь в садик».

Необходимо особо остановиться на обсуждении чувства **страха**. При осторожной работе ведущего существует опасность порождения страхов или закрепление ранее существующих страхов у детей. Поэтому предварительно следует вспомнить страхи, характерные для данного возраста: это страх смерти у старших дошкольников и социальные страхи (сделать что-либо не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам) — у младших школьников. А затем следует уделять на занятиях им особое внимание, помня, что страх смерти обычно принимает формы страха боли (уколов, болезней, врачей), страха сверхъестественных существ (призраков, монстров и т. п.), страха пресмыкающихся и хищных животных (змеи, тигра, волка), Каким образом это можно сделать?

1. Для начала можно поработать с чувством страха, подчеркивая его нормальность и даже необходимость в некоторых ситуациях. Часто только лишь понимание ребенком того, что он не одинок в своих переживаниях и что его чувства принимаются окружающими, уже оказывает терапевтическое воздействие. Такое понимание особенно необходимо мальчикам, так как проявление страхов обычно обрекает их на осуждение и насмешки окружающих. Далее можно показать детям заранее подготовленные детские рисунки на тему «Страх» (естественно, это должны быть рисунки незнакомых детей) и предложить «догадаться» о содержании страхов, а затем подумать, как можно было бы помочь в разных ситуациях. Конечно, старшие дошкольники и младшие школьники не могут придумать конструктивных способов помощи, но это и не требуется. Главное — дать им возможность побывать в роли помогающих, а значит, сильных.

2. Затем можно предложить детям упражнения «Парикмахерская» и «Больница», основанные на принципе отвлекающей психодрамы. Сначала ведущий просит детей закрыть глаза и представить какое-либо страшное существо, которого обычно боятся все дети, а потом нарисовать его. Затем в первом варианте («Парикмахерская») ведущий сообщает, что это существо — девушка, которая собирается выйти замуж. И конечно, ей необходимо посетить парикмахерскую, где ей сделают красивую прическу, макияж и т.д. Детям предлагается выступить в роли парикмахера и украсить свою «девушку» как можно лучше (подкрасить глаза, брови, губы, надеть серьги и др.).

Во втором варианте («Больница») ведущий сообщает, что у страшного существа очень болят зубы, распухла щека. Детям надо нарисовать на лице «существа» страдание (слезы, повязку и т.п.). Оно очень боится идти к врачу. Детям предлагается превратиться в добрых и внимательных врачей, которых никто не боится, полечить «существо» и нарисовать на его лице выражение радости (можно это сделать на другом рисунке).

Столь же актуальной для детей является работа с чувством **гнева**. Для старших дошкольников и младших школьников обычно характерно подав-

ление своего гнева в отношении взрослых (а часто и вытеснение его в бессознательное) и открытое проявление в социально неприемлемых формах (драки, обзывание, насмешки) в отношении сверстников. Большинство детей не владеют конструктивными формами проявления гнева. Поэтому после изучения гнева по общей схеме можно последовательно предлагать детям рассказы, в которых депривируется право на уважение ребенка со стороны мамы, папы, учителя, сверстников (эти ситуации могут вызывать у детей чувство гнева), и затем обсуждать, что **ИМЕЛ ПРАВО** сделать ребенок в этих случаях (именно **ИМЕЛ ПРАВО**, а не **ДОЛЖЕН**).

Приведем примеры рассказов.

«Шел урок математики. Дети делали чертеж к задаче. Витя немного ошибся, хотел стереть, но оказалось, что он забыл дома ластик. Витя повернулся назад к Тане за ластиком, но тут на него обратила внимание учительница Нина Ивановна. Она очень рассердилась на Витю, накричала на него и написала в дневник замечание. Витя может...»

«Катя вернулась из школы и, как всегда, побежала к своему любимому хомячку Тишке, но не нашла его. «А я его выбросила, — пояснила мама, — он мне надоел. Пахнет плохо». Катя может...»

«Коля вошел в класс после перемены, но тут на него почему-то налетел Сережа, стукнул его, правда, не больно, и обозвал дураком. Коля может...»

Внутри этой темы хорошо бы поработать с отношением детей к наказаниям их родителями — физическим (битье, стояние в углу) или нефизическим (запрет каких-либо игр, просмотра телевизора, брань).

Психологами показано, что большинство детей младшего школьного возраста (75%) не только принимают наказания родителей, причем даже физические, считая их заслуженными, но и считают, что «дети заслужили их и после наказания исправятся».

Приведем примеры из сочинений детей на тему «Папа отлупил своего ребенка»: «Папа отвел Аню в комнату и отлупил. После этого она стала еще лучше»; «Папа побил его. Но он потом больше не получал замечаний, и папа был доволен»; «Меня побили, но на следующий день я закрыл двойку и стал учиться на пять с плюсом».

Более того, дети усваивают родительские модели поведения и в будущем предполагают применять их к своим собственным детям.

Поэтому важно обсуждение отношения детей к наказаниям взрослых, которое должно проводиться ведущим с большой осторожностью — без перехода на разговор о реальных родителях детей и реальных наказаниях. Такое обсуждение можно начать, попросив детей закончить предложения: «Если ребенок сделал плохо, то можно...», «Когда мой друг провинится, то его родители...», «Когда я вырасту и мои дети будут плохо себя вести, я...»

При изучении чувства *обиды* также необходимо учитывать некоторые детали. Здесь нужно подчеркнуть право детей на переживание обиды, а затем обучить конструктивным способам работы с этим чувством. Это можно сделать с помощью, например, следующей сказки:

«Жили два брата лисенка — старший и младший. Друзья так их и называли: старший лисенок и младший лисенок. Вот однажды пришел к лисяткам несчастливый день. Утром по дороге в школу они помогли старуш-

ке нести из магазина сумки и опоздали на урок, а учительница поставила им в дневники «2». Обиделись на нее лисята, но по-разному. Старший лисенок старался не показывать виду, что обиделся, а младший — весь день ходил надутым. Вечером мама пришла с работы усталой и, не разобравшись, надавала им шлепков. Еще больше обиделись лисята. Но старший, как и прежде, делал вид, что ему все нипочем, а младший еще больше дулся. А к вечеру у лисят от обиды поднялась температура. Забеспокоились родители, вызвали доктора. А доктор, как и вы, изучал в детстве психологию и поэтому быстро разобрался, что дело в обиде, и дал лисятам такой совет: если обиделся, не надо долго терпеть обиду или дуться. Лучше рассказать о ней обидчику, и обида растает тогда сама собой, как мороженое тает в жаркий день. Тогда рассказали лисята о своей обиде маме, а утром своей учительнице. Извинились перед лисятами взрослые. А лисята с тех пор твердо запомнили правило: «Ты обиду не держи, поскорее расскажи».

На данном этапе изучения чувств можно также использовать следующие игры-упражнения.

**Упражнение «Салют».** Детям предлагается выбрать по своему вкусу несколько цветных листов бумаги, затем в течение 5 минут мелко нарезать их, подготовив таким образом материал для салюта. После этого каждый ребенок подбрасывает вверх свои кусочки — изображает свой салют, а остальные ему хлопают. Обсуждается, какой салют оказался самым красивым и почему. Потом ведущий переводит обсуждение на чувства, которые дети испытывают, когда показывают салют.

**Упражнение «Дождик».** Дети получают по листу белой бумаги, и им предлагается мелко нарезать эту бумагу, подготовив материал для дождика. Затем дети по очереди подбрасывают вверх свои «капельки», стараясь «намочить» как можно больше окружающих. В конце игры определяется победитель. Затем обсуждается, какие чувства испытывают дети, когда они попадают под дождь (моросящий, ливень и т.п.).

**Упражнение «Снег».** Выполняется аналогично предыдущему, только в качестве материала используются белые бумажные салфетки без рисунков.

**Упражнение «Животные».** Для выполнения этого упражнения потребуется набор маленьких пластмассовых животных — диких и домашних. Ведущий расставляет животных на столе. Затем он называет то или иное чувство и просит детей выбрать животное, которое ассоциируется с данным чувством, взять это животное в руки и по возможности объяснить свой выбор.

**Упражнение «Кукольный домик».** Для выполнения этого упражнения требуется набор маленькой игрушечной мебели. Ведущий заранее размещает эту мебель в небольшой мелкой коробке — «домике», так, чтобы выделялись комната со столом и спальным местом, кухня, ванная, туалет. Упражнение выполняется аналогично предыдущему. Ведущий задает чувство, а дети придумывают, в каком месте домика живет такое чувство, и объясняют свой выбор.

**Упражнение «Пальцы».** Детям предлагается пощупать пальчиками различные поверхности: веточки от елки, кусочки наждачной и глянцевой бумаги, бархата и т.д., а после этого назвать чувство, которое было вызвано каждым из соприкосновений.

**Упражнение «Мусорное ведро».** Ведущий ставит на середину класса небольшое ведро и предлагает детям порассуждать, зачем человеку нужно мусорное ведро и почему необходимо постоянно освобождать его от мусора. Потом детям предлагается представить себе жизнь без мусорного ведра, когда мусор постепенно наполняет комнаты, становится тяжело дышать, невозможно передвигаться, люди начинают болеть. Но ведь так же и с чувствами — у каждого из нас скапливаются чувства, часто ненужные и бесполезные. И некоторые любят копить свои чувства, например обиды или же страхи. Далее детям предлагается выбросить старые ненужные обиду, гнев, страх в мусорное ведро. Для этого дети на листочках записывают чувства, от которых они хотят избавиться, например: «Я обижаюсь на...», «Я злюсь на...», «Я боюсь...», затем сворачивают их комочками, выбрасывают в мусорное ведро, а дежурный выносит это ведро в мусорный ящик. Это упражнение необходимо повторить несколько раз с небольшим интервалом.

## Шаг 2. Обучение распознаванию и произвольному проявлению чувств.

1. Работа начинается с предъявления детям одного, а лучше нескольких изображений человека, испытывающего конкретное чувство.



Детям предлагается понаблюдать за мимическим выражением того или иного чувства, а затем дается задание дома подобрать картинки, подходящие к данному чувству. На следующем занятии эти картинки обсуждаются в группе и наклеиваются в групповой альбом.



2. Далее детям предлагается по очереди показать данное чувство лицом, телом, дыханием. Можно провести конкурс на самое похожее изображение чувства (самую радостную радость, самый интересный интерес и т.п.).



Когда дети познакомятся более чем с двумя чувствами, можно включить в занятия игры на проявление и распознавание различных чувств. Для этого обычно используются модификации известных детских игр. Приведем примеры:

*Игра «Море волнуется».* Водящий (а на первых порах это ведущий группы) начинает так: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три: фигура радости, страха, стыда и т.д., на месте замри». Далее водящий выбирает наиболее яркую фигуру.

*Игра «Волны».* Для выполнения этого упражнения потребуются две голубые атласные ленты длиной 1–1,5 метра. Ведущий называет детям по очереди то или иное чувство, предлагает попробовать превратиться в морские волны и с помощью лент показать «волны радости», «волны гнева», «волны страха» и др. Со старшими детьми можно обсудить, какими средствами они при этом пользовались.

*Игра «Театр».* Детям предлагается представить себя актерами и показать заданное чувство только ртом, или только глазами, или рукой (спиной, посадкой и т.п.). Ведущий помогает детям, закрывая листом бумаги лицо или его части, чтобы исключить узнавание чувства по мимике ребенка-актера.

*Игра «Художники».* Для выполнения этого упражнения потребуются театральные гримы и две большие пластмассовые куклы. Дети делятся на две группы. Каждая из них задумывает то или иное чувство и соответственно гримирует свою куклу. Затем дети отгадывают, какое чувство задумано и изображено другой группой.

*Игра «Скульпторы».* Для выполнения этого упражнения потребуются тонкие сухие веточки и немного пластилина. Детям предлагается представить себя скульпторами и, загадав чувство, создать соответствующую скульптуру. Например, скульптуру «Гнев» или скульптуру «Радость».

*Игра «Маски».* Для выполнения этого упражнения нужны одноцветные бумажные салфетки. Салфетки складываются вдвое, а затем дети выщипывают отверстия так, чтобы получились маски, выражающие то или иное чувство, и озвучивают его.

*Игра «Попугай».* Ведущий произносит короткое предложение, например: «Я иду гулять». Один из участников повторяет это предложение, стараясь при этом выразить заранее задуманное им чувство. Остальные дети отгадывают, какое чувство было загадано.

*Игра «Покажи дневник маме».* Из числа участников выбираются «мама» и «ученик». «Ученик» пишет на листочке оценку и показывает ее так, чтобы видела только «мама». «Мама» должна без слов выразить свое чувство так, чтобы остальные дети догадались, какую оценку получил «ученик».

*Игра «Шурум-бурум».* Водящему предлагается загадать чувство, а затем только интонацией, отвернувшись от круга и произнося лишь слова «шурум-бурум», показать детям это чувство.

*Игра «Живые руки».* Стулья ставятся в два ряда так, чтобы расстояние между ними было около 40 см. Дети рассаживаются на стулья, затем им завязывают глаза. Ведущий шепотом называет детям из одного ряда какое-нибудь чувство, они руками передают его партнерам. Побеждают те пары, которые сумели передать, принять чувство и узнать его.

3. В сильных классах можно также предложить детям сочинить сказки о каком-либо чувстве или же о встрече двух либо трех чувств.

## Этап 2. Обучение пониманию относительности в оценке чувства.

1. Работа начинается с беседы о том, что один и тот же ребенок в одно время может совершать плохие поступки, а в другое — замечательные; например, ребенок на уроке вертелся и не слушал учителя, а дома очень помог бабушке. Один и тот же человек когда-то может мешать другим людям, а когда-то помогать, когда-то казаться очень красивым, а в какие-то минуты безобразным.

То же самое характерно и для чувств — они могут помогать человеку, а в другой ситуации способны и помешать ему.

Детям предлагается придумать ситуации, в которых изучаемое чувство:

- мешает окружающим или помогает;
- выглядит прекрасным или безобразным.

2. Далее дети делят лист бумаги на две части и рисуют то или иное чувство в двух ситуациях: позитивной и негативной. После работы с каждым чувством делается вывод о том, что не бывает плохих или хороших чувств. Но любое чувство может быть полезным человеку и окружающим его людям, а может и вредить им. В дальнейшем ведущему необходимо следить за тем, чтобы дети не употребляли сочетания «плохие чувства» или «хорошие чувства», подчеркивая их относительность.

3. Для закрепления понимания детьми относительности чувств ведущий может рассказать (а с более старшими детьми и разыграть) одну или несколько сказок или рассказов, иллюстрирующих эту мысль. Приведем примеры таких рассказов.

### Относительность страха.

«В одном большом городе, в доме на первом этаже жила семья: папа, мама и двое детей — Миша и Маша. Мама с папой ходили на работу, а Миша и Маша в школу. Они были близнецы, поэтому учились в одном классе и сидели за одной партой. Папа и мама очень любили своих детей и

гордились ими, но одно их огорчало — оба ребенка очень всего боялись: боялись темноты, боялись волка, боялись оставаться одни дома. Когда они ложились спать, то Миша клал рядом с собой игрушечный пистолет, который, несмотря на то что был игрушечным, очень громко стрелял. А Маша — саблю из Мишиного рыцарского набора. Засыпая в своих кроватках, они долго крутились, прислушиваясь к каждому шороху, так что по утрам, поправляя их простыни, мама каждый раз вздыхала. Однажды вечером мама с папой уложили детей спать и уехали ненадолго на вокзал встречать бабушку. Вскоре в коридоре, а затем в кухне слышались какие-то уж слишком громкие шорохи и шажки. «Может быть, второпях они забыли закрыть дверь?» — прошептал сестре Миша. Дети тихонько приоткрыли дверь в коридор и тут же захлопнули. Там ходила большая черная собака с опущенным хвостом. Дети придвинули к двери стулья, велосипеды и залезли под Машину кровать. Но вдруг страшная мысль пришла к ним: «А мама с папой, а бабушка? Что будет с ними, когда они увидят собаку? Может быть, она бешеная и искушает их?» Дети затряслись от страха и тихонько заплакали. Потом как-то сразу Миша взял свой пистолет, а Маша саблю. «Я испугаю ее», — сказал Миша. «А я побью ее», — сказала Маша. Дети разобрали завал около двери и вышли в коридор. Миша загрохотал пистолетом, а Маша застучала саблей по стене, потом по батарее. «Пошла вон!» — закричали они хором. И собака выскочила, а дети заперли за ней дверь. Вскоре пришли родители. Они были очень встревожены. Соседка предупредила, что от их двери бежала большая черная собака. Дети рассказали им все, что было. Родители обрадовались. «Мы гордимся такими детьми! Но как же вам удалось прогнать такую страшную собаку?» — спросили они. А дети отвечали: «Мы просто очень боялись за вас».

### Относительность радости.

«В одном городе жила семья: папа, мама и двое детей — Леша и Аня. Дети любили, когда родители им что-нибудь покупали, и очень этому радовались. И родители старались порадовать детей, часто покупали им сладости и игрушки: куклу Барби и домик для нее — Ане; набор шерифа, гоночные машины, видеоприставку «Денди» — для Леша. И вот наступил день, когда комната Ани и Леша заполнилась игрушками настолько, что в ней стало трудно передвигаться. «Вот вам последние игрушки, — сказал папа, вручая им автомобиль для Барби и конструктор Леше. — Теперь у вас всё есть, играйте и радуйтесь». Но когда дети вновь рассмотрели новые игрушки, им стало скучновато. «С кем бы поиграть?» — подумали они и побежали на улицу. Аня первая нашла около горки группу девочек. «Пойдемте ко мне, — позвала она, — у меня есть дом для Барби со светом». — «Извини, нам некогда, — отозвались девочки. — В соседнем подвале кутята, мы идем их кормить». Леша подошел к мальчишкам: «Пошли ко мне, у меня...» — «После, после! — крикнули они. — Мы сейчас змею запускать будем, только что сделали». Аня с Лешей прошли по всему двору. Но кто-то играл в прятки, кто-то в футбол, кто-то выгуливал собаку, а кто-то украдкой выводил пальцем на

пыльном крыле автомашины узоры. Играть с Аней и Лешей никто не захотел. Никто не пришел к ним и на следующий день, и через день. Дети загрустили так, что мама обеспокоилась и повела их к врачу. «Здоровы», — утешил маму врач. Неизвестно, чем бы закончился наш рассказ, если бы неожиданно не приехала бабушка Даша. «В деревню, немедленно в деревню!» — воскликнула бабушка, увидев грустные глаза внуков. Игрушки в деревню баба Даша взять не разрешила, но и без них там было ой как весело! Аня больше всего полюбила поливать огород, потому что можно было лить воду не только на огурцы, но и на ноги, на землю, делать в земле «грязьку» и топтать по ней босыми ногами. Леша всякий раз радостно срывался с места, услышав вхохотанье курицы. «Снесла!» — вопил он, держа в руках теплое яйцо. И обоим нравилось ловить в пруду головастики, засовывать их в бутылку, а потом выпускать их обратно в пруд. А вечером они всегда смотрели на звезды. Через месяц навестить детей приехали папа и мама. «Какие вы у нас веселые стали! — удивились они. — Спасибо, бабушка, что ты с ними сделала?» — «Это я благодарить должна, — ответила бабушка. — Такие дети замечательные! И с огородом помогли, и с курами, и с козой. Мне бы самой не справиться». — «Что ты, бабушка, — не согласилась Аня, — за что тебе нас благодарить?» А Леша добавил: «Когда человек может сделать что-то своими руками — это большая радость».

### Этап 3. Обучение конструктивному разрешению конфликтов.

#### Шаг 1. Обучение детей умению владеть своими чувствами.

Работа начинается с рассказа ведущего о том, что у каждого дома есть свой хозяин или хозяйка. Если хозяин хороший, то в доме прибрано, вещи разложены по местам, дом хорошо служит своему хозяину. Если хозяин неряха, то в доме беспорядок, вещи разбросаны где попало, хозяин то и дело ищет какую-то вещь и не может найти, а ненужные вещи, наоборот, лезут в руки. Такой дом не может служить своему хозяину. Так же и с чувствами. Один человек может быть хорошим хозяином своих чувств, может управлять и распоряжаться ими. Другой человек не хозяин своим чувствам. Тогда, наоборот, чувства будут управлять, распоряжаться этим человеком и доставлять ему много хлопот.

Ведущий читает детям следующий рассказ:

«Жил-был мальчик Толик. Он был умный и сообразительный. Как-то раз на уроке русского языка он вдруг сообразил, что в последней драке он упал, потому что это Вовка ему подножку подставил. Повернулся Толик назад и ударил Вовку учебником по голове. Учительница застыдила его. «Но почему? — удивился Толик. — Я ведь его справедливо ударил». А как-то во время завтрака в столовой такие вкусные оладьи давали и так Толику стало радостно, что стал он хохотать на всю столовую, да еще соседку Аньку щекотать, чтобы одному не скучно было смеяться. А учительница застыдила его. Но почему? Ему ведь просто весело было! А как-то получил Толик сразу две пятерки: по труду и по физкультуре. Радостный прибежал домой да так громко закричал: «Ура, мама, хвали

меня!», что младшая сестренка — она была еще грудная — проснулась и заплакала. А мама застыдила его. «Но почему? — грустно подумал Толик. — Я ничего не понимаю».

Детям предлагается обсудить рассказ. Желательно подвести детей к выводу о том, что беда Толика в том, что он не был хозяином своих чувств, а затем привести свои примеры из жизни или литературных произведений, когда неумение владеть своими чувствами мешает и самому человеку, и окружающим, может привести к серьезным конфликтам. Необходимо, чтобы в результате беседы дети изъявили желание научиться владеть своими чувствами, быть их хозяевами.

Далее необходимо показать детям некоторые простейшие способы владения своими чувствами. Это можно сделать, рассказав им такую сказку:

«В одной семье жили три сына: двое умных, а третий дурак. Двое работали и денег подкопить сумели, так что собирались вскоре жениться и невест присматривали. А третий, Иван, как мы уже говорили, был дурак дураком, битым столько раз на день бывал, что и не сосчитаешь. То всей округе расскажет, на каких девушек братья глаз положили. «Да ведь людям интересно, спрашивают», — оправдывается он потом. То в драку влезет. Как услышит, кто резкое слово скажет, так скорее кулаком учить его начинает «Чтобы неповадно было», — оправдывается потом Иван. То хозяйству урон нанесет. Попросят его братья помочь чем-нибудь: лошадь запрячь или такую малость, как яйца куриные с гнезд собрать, так Иван и рад помочь, мигом с места срывается, да либо что-нибудь второпях не так сделает, либо разобьет, либо сам упадет — лечи его потом. «Так я же скорее хотел сделать», — оправдывается.

И вот надоело Ивану битым быть, и пошел он в лес куда глаза глядят. Шел он, шел и устал, сел на пенек, ногами болтает. Глядь, откуда ни возьмись старушонка с гриб величиной, а глаза у нее большие и добрые. «Знаю, знаю про беду твою, — говорит ему старушонка, — не можешь сдержаться ты ни радость, ни гнев, ни усердие, нет у тебя крепких заповор, чтобы чувства твои из тебя не выскакивали, когда это ненадобно». — «Правильно ты говоришь, бабушка, — отвечает Иван, — радость тут же на язык скачет, а гнев кулаки чесать начинает, да так, что невтерпеж становится». — «Помогу я тебе, — молвит старушонка, — слушай внимательно. Дам я тебе три совета...

Перво-наперво, когда сильное чувство приходит, встань обеими ногами на Мать-Сыру Землю. Встань и пяткой, и всеми пальцами, чтобы Земля силу дала.

Второй — когда землю почувствовал, осмотришь вокруг и, пока что-нибудь маленькое не найдешь — муравья, комара, муху ли какую или цветочек махонький, чувство наружу не выпускай. А третий — это вдохни глубоко-глубоко полной грудью и тихонечко выдохни, чтобы ты сам своего выдоха не услышал. И когда три мои совета выполнишь, то сразу поймешь — надо ли сейчас смеяться или плакать, кулаками махать или спокойный разговор повести». Сказала так старушонка и исчезла.

Огорчился Иван, что не все он понял, хотел еще спросить-порасспросить, но потом встал на ноги крепко, рассмотрел божью коровку, которая

на травинку лезла, вдохнул полной грудью, и захотелось ему домой вернуться. «Братья уж волнуются, меня ищут», — подумал он. И зашагал Иван домой. Но три совета старушонкиных всю жизнь помнил и им следовал. А звать его с тех пор стали уважительно — Иваном Ивановичем. А когда женился и детишки у него пошли, наказал детишкам советам этим следовать».

Сказку обсуждать не нужно. Но необходимо научить детей выполнению трех советов старушки. И затем возвращаться к ним как можно чаще на последующих занятиях. Можно также поделиться советами с учителем и воспитателем и попросить их напоминать эти советы детям и периодически выполнять, используя в качестве «минутки расслабления».

Для тренировки умения владеть своими чувствами можно предлагать детям следующие упражнения:

**Упражнение «Хочукалки».** Ведущий кончиком карандаша рисует в воздухе очень медленно какую-либо букву. Детям предлагается угадать букву (а угадывают они обычно все), но не кричать тут же правильный ответ (хотя очень хочется), а, преодолев свое «хочу выкрикнуть», дожидаться команды ведущего и ответ прошептать.

**Упражнение «Щекоталки».** Дети садятся на стулья, ставят ступни ног на пол и «замирают». Ведущий, медленно считая до десяти, проходит между детьми и легонько щекочет каждого. Детям необходимо не рассмеяться при этом и сохранить неподвижность. При повторном выполнении водит один из детей.

**Упражнение «А-а-ах».** Ведущий кладет руку на стол, а дети все вместе начинают тихо произносить звук «а». Ведущий медленно поднимает руку, дети при этом постепенно усиливают громкость звука. Когда рука достигнет вертикального положения, упражнение завершается громким совместным «ах» и дети мгновенно замолкают.

**Упражнение «Кричалки».** Ведущий вслух читает тексты разнообразных нелепиц, небылиц, перевертышей из русского фольклора, при этом он совершает некоторые движения (постукивания, похлопывания, притопывания). Дети вслед за ведущим повторяют его движения и слова — все громче и громче, в конце все дружно кричат их.

**Упражнение «Шепталки».** Это упражнение является вариантом предыдущего, только текст все вместе говорят все тише и тише, а в самом конце — шепчут.

## Шаг 2. Обучение умению в конфликтных ситуациях принимать во внимание чувства другого человека.

1. Детей нужно подвести к тому, что непонимание людьми чувств друга может быть причиной конфликтов. Для этого им читают следующие рассказы:

«Миша рос очень высоким и добрым мальчиком, но, к сожалению, он часто трусил. И вот пришло время ему идти в детский сад, так как бабушка его уехала в другой город. Не хотел идти Миша в детский сад, боялся, что ребята обижать его будут. И может быть, поэтому, когда он вошел первый раз в группу, показалось ему, что ребята как-то странно на него

смотрят и сейчас бить будут. Сжал он кулаки, приготовился обороняться. А ребята видят: вошел высоченный мальчишка со сжатыми кулаками, драться хочет. Собрались они все вместе и отлупили Мишу».

После чтения рассказа детям предлагается подумать, что чувствовали в этой ситуации Миша и что ребята, обсуждается, почему произошла ссора и как ее можно было избежать. Обращается внимание на то, как легко ошибиться в определении состояния другого человека.

«Оставшись как-то раз одна дома, Маша решила помочь маме помыть посуду и нечаянно разбила мамину любимую чашку. Очень ей стало стыдно и маму жалко, расстроилась Маша, забила в уголок между диваном и шкафом. Пришла мама, увидела разбитую чашку, стала искать Машу, раскричалась: «Ни стыда у тебя, ни совести, Маша! Мало того, что чашку разбила, так еще и прячешься, уходишь от ответа». Расплакалась тут Маша. А мама еще больше рассердилась: «Ах, так ты еще плачешь, еще себя жалеешь?!»

Детям предлагается найти ошибки мамы и Маши в понимании друг друга, подумать, как им лучше было бы поступить в этой ситуации, придумать хорошее окончание к этому рассказу.

Конечно, было бы очень хорошо, если бы в конце работы дети захотели научиться понимать чувства других людей.

2. Такое обучение можно начинать с предъявления детям ситуаций, близких их жизненному опыту, с предложением «угадать» чувства героев. Героями ситуаций должны быть как сверстники, так и взрослые. Приведем примерные ситуации:

«Когда ребенок упал и разбил коленку, он чувствует..., его мама чувствует...»

«Когда ребенок получил плохую оценку, он чувствует..., его мама чувствует..., учительница чувствует...»

«Когда ребята не хотят с малышом играть, он чувствует...»

«Когда девочка ложится спать, она чувствует...»

Далее детям предлагается следующая игра.

*Игра «Встань на его (ее) место».* Ведущий задает ситуации, в которых один из героев необоснованно обижает другого. Приведем примеры таких ситуаций.

**А.** Миша пришел в школу нарядный и радостный — у него сегодня день рождения. При входе в класс он нечаянно задел локтем Васю. Вася же так рассердился, что толкнул Мишу на пол. Миша упал, ударился и порвал нарядную рубашку.

**Б.** Сегодня не задали уроков, и Лена решила помочь маме: после школы забежать в магазин и купить хлеба на деньги, которые скопила от завтраков. «Вот мама обрадуется», — мечтала она. Правда, в магазине рядом со школой не было свежего хлеба и ей пришлось пойти в дальний, поэтому, когда Лена подошла к своему дому, мама уже стояла у дверей с ремнем в руках. «Ты где же это, негодница, пропала? Марш домой! Вот придет отец, он тебе добавит!» — кричала мама. И Лена горько заплакала.

**В.** На уроке математики дети делали чертеж к задаче. Саша полез в пенал за линейкой, но тут вспомнил, что на перемене Коля его линейкой за-

пускал бумажные шарики в девочку и забыл ему ее отдать. Саша тихо-тихо повернулся к Коле за линейкой. Но учительница Ирина Петровна заметила это и закричала: «Немедленно повернись! Учебные принадлежности надо самому носить, а не соседям мешать. Дневник на стол!» И Коля сидел, еле сдерживая слезы.

Для каждой ситуации выбирается водящий — он играет роль обижаемого ребенка или взрослого. В центре круга ставится пустой стул — для обидчика. Дети по очереди садятся на этот стул и от первого лица (я — Вася, я — мама, я — учительница Ирина Петровна) рассказывают о чувствах обидчика таким образом, чтобы объяснить причину своих действий. Игра заканчивается натом участнике, который так представит свои чувства, что водящий — обиженный — перестанет обижаться и сообщит об этом группе.

Например:

**А.** Я — Вася. Вчера вечером я долго смотрел кино и сегодня не выспался. Мама накричала на меня, потому что я не хотел вставать. Сестренка съела мой пирожок, пока я мылся. А еще я дома забыл тетрадь по русскому языку, получу двойку обязательно, поэтому я тебя и толкнул, Миша.

**Б.** Я — мама. Я очень ждала тебя из школы, Лена. Подогрела борщ, испекла твои любимые булочки. Но тебя долго не было. Сначала я смотрела в окно. Дети все прошли. Потом ходила по квартире, не зная, куда деть себя. А потом уже не смогла терпеть и выскочила на улицу. И поэтому я обидела тебя, Лена.

**В.** Я — учительница Ирина Петровна. Сегодня утром заболела моя дочка, у нее сильно повысилась температура. Я оставила ее с бабушкой и все время думаю о ней. Волнуюсь. И поэтому я обидела тебя, Саша.

Хорошо, если обидчик сможет еще и извиниться. Здесь следует быть очень осторожным, чтобы извинение не было формальным.

Более старшим детям можно предложить следующую игру.

**Игра «Угадай, кто я?».** Ведущий тихо-тихо называет водящему имя одного из участников группы и дотрагивается до него «волшебной палочкой», «превращая» водящего в этого участника. Далее дети задают водящему вопросы, касающиеся его вкусов, увлечений, например: «Какой цвет ты любишь?», «Кто твой любимый писатель?» А водящий старается отвечать на них, как будто действительно «превращен». Детям необходимо догадаться, в кого «превращен» водящий.

### Шаг 3. Обучение детей принятию на себя ответственности за свои чувства.

1. Работа начинается с вопросов ведущего о том, что чувствовали сегодня дети, когда проснулись, когда пошли в школу, когда сидели на разных уроках. Делается вывод, что чувства могут меняться в течение дня.

2. Встает вопрос: а как же изменить неприятные чувства, как сделать так, чтобы пропали обида, грусть, жалость к себе и т.д.? Чтобы на него ответить, детям читается сказка о еноте Теме.

«В одном лесу, на краю большой поляны, в глубокой и темной норе жил-был енот по имени Тема. В этой норе он родился, в ней он и жил. Когда другие зверята прыгали и играли, греясь в ласковых лучах веселого солн-

ца, Тема сидел в своей норе, закопавшись в бурые прошлогодние листья, и думал. Думал Тема о солнце, о зеленой листве, о легком ветре. Думал о том, что все играют вместе, а он здесь один сидит в темноте... И становилось еноту грустно и очень жалко себя, бедного и одинокого. Снова закапывался он в старые листья и закрывал глаза. Лучше уж сидеть здесь, чем вылезать наружу: мало ли что там может случиться! Да и привык наш енот к темноте. Страшно вылезти, страшно!

Но однажды утром Тема проснулся и услышал громкое щебетание птиц, услышал ласковый шелест листвы. В нору заглянул тонкий золотистый лучик солнца и погладил темную шерстку енота. Тема принохался. С поляны доносился запах цветов и трав. И тут Тема решился и осторожно высунул нос из норы. В глаза ему ударил яркий свет. А привыкнув к нему, Тема увидел, что на поляне идет игра: зайчонок, лисенок и волчонок бросали друг другу большой разноцветный мяч. Ах, как захотелось Теме присоединиться к ним! Как захотелось потрогать этот прекрасный мяч, а может быть, даже поиграть с ним! Вот сейчас лисенок бросит его зайчонку, а зайчик заметит Тему, скромно выглядывающего из норы, и бросит мяч ему!

— Ну же, зайка, кидай мне! — крикнул волчонок.

Зайчонок размахнулся и... И вдруг большой мяч с размаху ударил Тему по носу! Тема пугливо отпрянул и залез поглубже. Из самого темного угла он смотрел, как зайчонок подходит к его норе, подбирает мяч и идет к своим друзьям. Слезы потекли по щекам енота. Как больно ему было, как обидно! «А я еще хотел с ними поиграть! Вон они какие — меня даже не заметили. Да еще мячом ударили! Наверное, они не хотят меня видеть. И правильно, зачем я им нужен, такой пугливый и неуклюжий...» Вытер Тема слезы и решил никогда больше не вылезать из норы.

Так прошло лето, потом осень и зима. А енот все сидел в своей норе. Только глубокой ночью вылезал он, чтобы пополнить запасы еды. А потом быстрее бежал обратно — прятаться от своего страха.

Но вот пригрело солнце, стал подтаивать снег. Наступила весна. Теперь с поляны часто доносился звон ручейка, пока еще тихий и неуверенный. И решил Тема устроить уборку — выбросить старые листья из норы. А мимо пролетала сорока. Видит — возле старой березы листья сами собой шевелятся. Подлетела она поближе и увидела Тему.

— Здравствуй, енот. Давно я тебя не видела. Пошли к ручью. Там кораблики пускают.

— Правда?! — обрадовался Тема, но вспомнил прошлое лето и нахмурился. — Нет, не пойду. Там меня всякий обидеть может. Мне и так хорошо.

— И совсем не хорошо тебе так! — не унималась сорока. — Пошли, иначе ты просидишь в своей норе всю весну!

«Да я могу и всю жизнь в ней просидеть!» — испугался енот и решил вылезти, а там будь что будет.

И вот идет Тема, озираясь, к ручью. А там лисенок, волчонок и зайчонок сидят, кораблики из коры делают и по ручью пускают. Испугался Тема, попятился. А лисенок его заметил и воскликнул:

— Эй, смотрите, это же настоящий енот! А почему мы тебя раньше не видели?

Рассказал им енот свою грустную историю. Удивились зверята, а зайка сказал:

— Так ты живешь у старой березы? А я-то думал всегда, что наш мяч о кочку споткнулся! Ты уж прости меня, Тема, за то, что я тебе по носу попал.

— Это вы меня простите, — сказал Тема, — я думал, вы со мной играть не хотите.

— Это мы-то не хотим?! — воскликнул волчонок. — Да нам как раз еще один помощник нужен! Смотри, сколько мы еще можем корабликов сделать! За работу!

Так у Темы появились верные друзья, и зверята были рады новому товарищу. А темная нора напрасно ждала енота целыми днями, Тема приходил сюда только вечером, поправлял свою мягкую подушечку из золотистого сена и думал: «Какой же я молодец, что вышел тогда из норы!»

Дети обсуждают сказку. В процессе обсуждения ведущий помогает им понять, что Тема нашел в себе силы выйти из норы, то есть в первую очередь изменил себя. И это привело к изменению ситуации — у него появились друзья, появилась радость.

#### Этап 4. Итоговый.

Завершением занятий по этой части программы (эмоциональному блоку) должен стать праздник, на который приглашают родителей. Подготовку праздника надо начинать заранее. Праздник может быть организован по-разному в зависимости от возраста детей. Например, для детей от семи лет подходит форма КВНа или «Разнобоя», когда класс делится на две команды, между которыми организуется соревнование, включающее темы, изученные в данном блоке. И здесь важно не только что-то вспомнить из занятий, повторить или же показать родителям, а именно создать ситуацию праздника, что необходимо для закрепления пройденного материала, для встраивания в него новых знаний, для будущего использования.

#### Часть 2. Работа с самосознанием

Центральной задачей данного блока является формирование у детей самосознания личности. Согласно концепции В.С. Мухиной, под самосознанием понимается психологическая структура, представляющая собой единство, находящее выражение в каждом из своих звеньев: имя человека и его физическая сущность, притязание на социальное признание, психологическое время личности (ее прошлое, настоящее и будущее), социальное пространство личности (ее права и обязанности). В.С. Мухиной показано, что наиболее существенным искажением в развитии самосознания является депривация одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку это может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении со сверстниками, негативно сказываться на отношении к себе.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее значимыми и депривированными являются такие звенья самосознания, как осознание имени, притязание на признание и осознание прав и обязанностей.

Исходя из этого, мы составили игры-упражнения, направленные на снятие (или некоторое снижение) депривации данных звеньев самосознания.

### Игры-упражнения, направленные на гармонизацию осознания имени.

#### 1. «Паровозик» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Сегодня мы будем играть в «паровозики». Сначала у паровозика не будет вагонов, и тот, кого мы выберем паровозиком, будет в одиночку «ездить» по кругу, громко приговаривая «чух-чух-чух». Потом «паровозик» соскучится и подъедет к любому мальчику или девочке со словами: «Паровозик чух-чух-чух» — и назовет свое имя. Тот ребенок, к которому подъехал «паровозик», в ответ называет свое имя и становится новым «паровозиком», а первый — его «вагоном». Новый «паровозик» вместе с «вагоном» продолжит движение по кругу, затем подъедет к любому ребенку со словами: «Паровозик чух-чух-чух» — и назовет свое имя и имя своего «вагона».

Игра продолжается до тех пор, пока в «паровозик» не будут включены все дети. Если «паровозик ломается», то есть кто-то из детей забывает имя своего «вагона», то игру лучше начать сначала.

#### 2. «Поём имя» (дети стоят кругом).

*Инструкция:* «Представим себе, что мы разучились разговаривать и умеем только петь, а нам нужно друг с другом познакомиться. Давайте поиграем в такое знакомство. По очереди каждый из вас «споеет» свое имя, а следом за каждым из вас ваше имя хором споют все дети».

#### 3. «Ласковое имя» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Вспомните, как вас ласково зовут дома. Мы будем бросать друг другу мячик. И тот, к кому мячик попадет, назовет одно или несколько своих ласковых имен. Важно, кроме того, запоминать, кто каждому из вас бросил мячик.

Когда все дети назовут свои ласковые имена, мячик пойдет в обратную сторону. Нужно постараться не перепутать и бросить мяч тому, кто в первый раз бросил вам, а кроме того, произнести его ласковое имя».

#### 4. «Рисуем имя» (дети сидят за столиками, поставленными кругом).

*Инструкция:* «Давайте закроем глаза, тихонечко посидим. Теперь пусть каждый представит свое имя, написанное на листе бумаги. Попробуйте лучше рассмотреть свое имя, увидеть, какого цвета буквы, какие они, высокие или низкие, на что они похожи. А теперь откройте глаза и нарисуйте свое имя так, как вам захочется. Если рядом с именем вам захочется нарисовать что-нибудь еще, то это можно сделать» (перед каждым ребенком лежат цветные карандаши и лист бумаги).

После того как дети закончат рисование, они показывают свои рисунки группе. Ведущий может попросить объяснить выбор цвета для имени.

#### 5. «Маленькое имя» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Представим себе, что вы вдруг стали маленькими. Давайте теперь будем бросать друг другу мяч, называя имя того, кому бросаем. Тот, кто получит мяч, принимает позу маленького ребенка какого хотите возраста. Все остальные копируют его позу и хором повторяют его имя».

Когда каждый из детей примет нужную позу, можно провести обсуждение того, что они при этом почувствовали, почему был выбран именно тот или иной возраст «маленького ребенка».

#### 6. «Цветок — имя» (дети сидят по кругу на ковре).

*Инструкция:* «Давайте закроем глаза и представим себе летний день в саду или на лесной полянке. Почувствуем запахи летнего дня. Может быть, кто-то сможет что-нибудь услышать, например пение птиц или что-то еще. Рассмотрите цветы вокруг себя. А теперь попробуем увидеть цветок, который вы могли бы назвать своим именем. Какой он? Рассмотрите его, ощутите его запах, возьмите его в руки. Попробуйте запомнить, что чувствуют ваши руки. Можно сделать глубокий вдох и открыть глаза».

После выполнения упражнения нужно предложить детям рассказать друг другу о цветах, которые носят их имена, поделиться своими чувствами.

#### 7. «Потерялся мальчик» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте представим, что мы с вами в лесу. Что мы там делаем? Конечно, собираем грибы или ягоды. Но один из нас потерялся. Мы очень обеспокоены, громко и ласково по очереди зовем его, например: «Ау, Сашенька!» «Потерявшегося» мы поставим спиной к группе, и он будет угадывать, кто же его позвал».

*Модификация:* Один ребенок отходит в сторону. Остальные дети по очереди представляют себя братцем Иванушкой, которого Баба-Яга с камнем на шее бросила в озеро, и по имени зовут первого ребенка, просят помочь: «Сашенька, помоги!»

#### 8. «Мы очень любим» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте выберем водящего, а потом представим, что мы все — мама, папа, бабушка, дедушка, — словом, те, кто очень любит нашего водящего. Он будет кидать нам по очереди мячик, а мы — придумывать и называть его ласковое имя».

#### 9. «Имя шепчут волны» (дети сидят по кругу на ковре).

*Инструкция:* «Попробуем представить себе, что неживая природа оживила и хочет поговорить с нами. Пусть сейчас мы с вами на берегу моря. Мы стоим на песке, набегают волны. И волны хотят заговорить с нами, волны шепчут имя каждого из вас. Попробуйте сначала про себя послушать, как вас зовут волны, а затем по очереди произнести это вслух».

Ведущий показывает, как волны произносят его собственное имя, затем помогает детям, если это будет им трудно. После этого можно предложить детям услышать и произнести вслух, как их зовут ветер, дождь, тучки или камешки на дороге.

*Модификация:* Детям предлагается представить себя в сказке и попробовать услышать и произнести вслух, как их зовут Баба-Яга, Русалочка, Илья Муромец и другие сказочные герои.

#### 10. «Взрослое имя» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Закройте глаза. Попробуйте увидеть себя взрослыми. Как вы будете сидеть? Во что будете одеты? Сядьте сейчас так, как будто вы уже стали взрослыми. Как вы будете разговаривать? Как к вам будут обращаться другие люди? Наверное, по имени и отчеству? Откройте глаза. Давайте поиграем. Я буду по очереди называть вас по имени и отчеству. Тот, кого я назову, встанет со своего места, походит по комнате, как ходят взрослые. Затем каждому из детей он (она) подаст руку и представится по имени и отчеству, например: «Я — Мария Николаевна», «Я — Игорь Викторович».



Когда все побывают в роли взрослых, можно предложить детям обсудить, понравилось ли им быть в роли взрослых и почему. Определить, кому из детей лучше всего удалось справиться с ролью взрослого.

### Игры-упражнения, направленные на гармонизацию притязания на признание.

#### 1. «Подарок» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Ребята, кто любит получать подарки? А кто дарить? А кто что больше любит? Сегодня мы поиграем в игру, которая позволит вам и дарить, и получать подарки, только выдуманные. Вполне вероятно, что выдуманные подарки почти так же интересны, как и настоящие. Итак, давайте представим себе, что мы стали всемогущими и можем подарить любой подарок соседу справа. Посмотрите на него внимательно, попробуйте угадать, какой подарок ему хотелось бы иметь больше всего. А теперь давайте по очереди «подарим друг другу наши подарки», не забывая при этом смотреть товарищу в глаза. А тот, кто получит подарок, не забудет поблагодарить».

После того как дети «подарят» друг другу «подарки», можно спросить их, какие «подарки» им понравились больше и почему, что было приятнее — делать, дарить или получать «подарки»?

#### 2. «Снежная королева» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте вспомним сказку «Снежная королева». Там было зеркало, в котором все доброе и прекрасное уменьшалось, а все дурное и безобразное делалось еще больше и заметнее. Вспомните, сколько бед натворили осколки этого зеркала, которые попали в глаза людям. Но оказывается, когда Кай и Герда выросли, они сделали волшебные очки, в которые, в отличие от зеркала, можно было разглядеть то хорошее, что есть в человеке, и даже то хорошее, которое человек иногда прячет от всех. Мне хочется, чтобы каждый из вас примерил сейчас эти очки. Как это сделать? Просто представьте себе, что они надеты, посмотрите внимательно на каждого из ребят и постарайтесь увидеть как можно больше хорошего в каждом — даже то, что обычно не замечается».

Ведущему лучше самому первому «надеть очки» и показать детям, как в них смотреть. Важно, чтобы после игры дети рассказали о том, как они чувствовали себя, когда их рассматривали и когда они рассматривали других. Игру можно повторять неоднократно, отмечая в последующих обсуждениях, что раз от раза в «очки» можно увидеть все больше и больше хорошего.

*Модификация:* Можно предложить всем детям «надеть очки» и разглядывать в них поочередно каждого члена группы.

#### 3. «Конкурс хвастунов» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Сегодня мы проведем с вами необычный конкурс — конкурс хвастунов. Выигрывает тот, кто лучше похвастается. Чем мы будем хвастаться? Соседом справа. Посмотрите внимательно на своего соседа. Подумайте, какой он, что он умеет делать, что у него хорошо получается. Например, так: «Лена — очень, очень умная, красивая, быстро бегает, весело смеется».

После того как будет пройден круг, дети определяют победителя — лучшего «хвастуна». Можно обсудить, кому что понравилось больше: рассказывать (хвастаться) о соседе или слушать, как рассказывают о нем самом?

#### 4. «Елочка» (дети стоят по кругу).

Один ребенок стоит в центре с шишкой в руке — он изображает елочку.

*Инструкция:* «Давайте представим себе, что скоро Новый год и нам нужно наряжить нашу елочку. Жаль, конечно, что у нас нет настоящих игрушек. Но мы можем повесить на елочку волшебные игрушки, внутри которых будет что-нибудь спрятано: крепкая дружба, веселый смех, смелость, честность, ласковая улыбка или что-нибудь другое. Пусть каждый из вас придумает, какую игрушку он хочет повесить на нашу елочку, а потом подойдет, повесит и скажет о своей игрушке вслух».

Ведущий показывает, как надо «вешать игрушки», обязательно прикасаясь к «веточкам» — телу ребенка. Если некоторым детям трудно придумать игрушку, ведущий может им помочь.

Игра заканчивается хороводом вокруг «елочки» со словами любой из подходящих к случаю детских песен. Игра может повторяться в другие дни с разными «елочками».

#### 5. «Царевна Несмеяна» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте поиграем в Царевну Несмеяну. Кто хочет ею быть? Каждый из вас по очереди будет подходить к Царевне Несмеяне и стараться ее рассмешить. Царевна Несмеяна же изо всех сил будет сдерживаться, чтобы не рассмеяться. Выиграет тот, кто сумеет все-таки вызвать улыбку у Царевны Несмеяны».

Игра повторяется с различными «Царевнами Несмеянами» несколько раз. После окончания можно обсудить, как же легче рассмешить другого человека.

*Модификация:* Детям предлагается по очереди невербально пожалеть, то есть погладить или приласкать Царевну Несмеяну за то, что она плачет. Обычно они очень любят быть в роли жалеемой Царевны Несмеяны.

#### 6. «Гадкий утенок» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Вы читали сказку Андерсена «Гадкий утенок»? Давайте в нее поиграем. Кто хотел бы быть Гадким утенком? А кто другими птицами во дворе?» Ведущий помогает каждому из детей получить роль и озвучить ее. Хорошо, если в озвучивании птиц принимает участие сам Гадкий утенок. Ведущий может спросить у него, есть ли среди птиц учитель, родители, братья и сестры Гадкого утенка. Когда все дети получают роли, каждая из «птиц» по очереди, а затем все вместе хором прогоняют «Гадкого утенка» со двора. Затем ведущий делает знак птицам уснуть, остается один «Гадкий утенок», который постепенно меняет свою походку, выражение лица (с помощью ведущего) и превращается в «Лебедя». После слов «Гадкого утенка»: «Я — лебедь» — все «птицы» просыпаются, подлетают к нему по очереди, глядят его «клювами» и говорят: «Какой красивый и сильный лебедь».

Игру можно повторять несколько раз в разные дни до тех пор, пока все дети, желающие побыть Гадким утенком, не сыграют эту роль.

#### 7. «Я умею» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте поиграем в игру «Я умею». Каждый по очереди будет называть, а если захочет, то и показывать какое-нибудь свое умение, например быстро бегать, забивать гвозди, выращивать цветы и т.п. Всем нужно внимательно слушать, так как каждое умение может быть названо

только один раз. Если кто-то не сумеет вспомнить свое умение, то он выбывает из игры. Выигрывает тот, кто останется в круге до конца».

После окончания игры можно вместе вспомнить те сферы умений, которые были забыты детьми.

8. «*Заяц-Хваста*» (дети садятся по кругу, в центре — стул или столик).

*Инструкция:* «Давайте вспомним сказку про Зайца-Хвасту и тетку Ворону. В сказке Заяц стоял на пенечке перед другими зайцами и хвастал: «Я — самый умный, я — самый смелый, я — хитрый!» А тетка Ворона потрепала его за ушко и не разрешила хвастаться. А потом прибежали собаки, поймали тетку Ворону и начали ее трепать, а Заяц и помог ей освободиться. И увидела Ворона, что Заяц — не хваста, а молодец. А сейчас каждый из вас побудет немножко Зайцем-Хвастой, встанет на стул и очень громко проговорит: «Я самый-самый...»

Не у всех детей получится с первого раза похвастаться, многие дети будут стесняться выполнять упражнение. Настаивать не стоит, при неоднократном повторении упражнения его выполняют практически все дети.

После того как все дети побывают Зайцем, можно предложить им подумать о том, что большинство детей на самом деле не хвастались, а говорили правду о себе. Можно предложить детям снова встать на стульчик и повторить фразу о себе, только без слов «самый-самый», а группе хором произнести ту же фразу, например: «Ты умный, красивый и ласковый».

9. «*Старенькая бабушка*» (дети становятся у стены парами).

*Инструкция:* «Давайте представим себе, что каждая пара состоит из бабушки (дедушки) и внучки (внука). Причем бабушки очень старенькие, они ничего не видят и не слышат (бабушкам завязываем глаза). И вдруг бабушки заболели. Их нужно очень осторожно провести между домами (стульями) и привести в кабинет врача (стулья у стены)».

Ведущий показывает, как можно поддержать бабушек, как проводить их между стульями, как усаживать в кабинете врача. После смены ролей можно обсудить, в какой из ролей детям больше всего понравилось быть и почему. Интересно, что многим детям нравится выступать в роли бабушек.

*Модификация:* Детям предлагается ситуация «перевести слепого старичка через улицу с интенсивным движением». «Улицу» рисуют на полу мелом. Несколько детей играют роль машин и бегают туда-сюда. «Поводырям» нужно уберечь «старичков» от машин и в крайнем случае принять удар «машины» на себя.

10. «*Угадайка*» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте поиграем в игру «Угадайка». Посмотрите внимательно на своего соседа справа и попробуйте угадать, что нравится в вашем соседе его маме».

Все по очереди проговаривают вслух свои догадки. Затем предлагается определить детей, правильно угадавших. Хотя чаще всего дети о которых угадывают, затрудняются отметить правильность или неправильность отгадок. После первого круга может быть организован второй, в котором дети угадывают, что нравится в соседе его друзьям, далее третий круг — что нравится учительнице в школе. Ведущий должен быть готов оказать детям помощь в угадывании, особенно в третьем круге.

11. «*Любимый сказочный герой*» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Попробуйте вспомнить ваши любимые сказки, любимых сказочных героев, на которых вам хотелось бы быть похожими. Конечно, это может быть и герой из мультфильма. Попробуем превратиться в наших сказочных героев и по очереди представиться от имени героя, например: «Я — Золушка», «Я — Спида-гонщик», а потом войти в круг и подвигаться, как двигается ваш герой, немного пожить его жизнью».

В процессе игры дети могут задавать необычные и творческие вопросы и так же на них отвечать. Например, они могут спросить ребенка в роли Золушки: «Золушка, какие цветы ты больше всего любишь? Что ты ешь на завтрак? Что часто видишь во сне?» Такую творческую инициативу надо всегда поощрять. После того как все «покажут своих героев», можно предложить, посмотрев внимательно на каждого, попытаться найти сходство детей со своими героями. Если дети будут затрудняться это сделать, ведущий может им помочь.

12. «*Куклы*» (дети парами садятся по кругу).

*Инструкция:* «Сегодня мы с вами будем играть в куклы. Но куклы у нас будут живыми. Вспомните, когда вы были маленькими, многие из вас верили, что ваши куклы живые. Представим себе, что мы опять стали маленькими, опять играем в куклы (ну а мальчики — в медведей, зайцев, ослов и т.п.). В куклу-девочку или в куклу-мальчика превратится один из пары».

Ведущий предлагает детям помыть кукле руки, каждый пальчик отдельно, потом покормить обедом, положить спать, разбудить, повести гулять, затем утешить, когда кукла разобьет коленку, и т.п. Если дети увлекутся, пусть продолжают игру самостоятельно. Потом важно обсудить, как они чувствовали себя в роли кукол, как можно приласкать куклу перед сном, как утешить ее, если она плачет.

13. «*Поздравляю*» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Сегодня мы будем учиться сочинять поздравительные открытки. Молча, только глазами выберите себе партнера; глазами договоритесь, что вы будете придумывать открытки друг другу. Никто не остался без пары? Тогда давайте представим себе, что у вашего партнера день рождения и вам хочется придумать ему интересную открытку, пожелать ему что-то очень хорошее».

Далее по кругу передают друг другу чистый лист бумаги — «открытку» и дети вслух «зачитывают» свои поздравления. Можно провести второй круг, в котором детям предлагается представить на месте своего партнера самого себя и придумать открытку самому себе. Интересно потом провести обсуждение.

14. «*Игрушки*» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Попробуем представить себе, что нас заколдовал волшебник и превратил каждого в какую-нибудь игрушку. Закройте глаза и постарайтесь увидеть, в какую игрушку вы превратились: в куклу, слона, машину, мячик или во что-нибудь другое. Может быть, вам удастся почувствовать, как ваш хозяин играет с вами, как он берет вас на руки, любит своей любимой игрушкой. Постарайтесь запомнить это ощущение. А теперь откройте глаза. Давайте попробуем догадаться, кто в какую игрушку только что превращался».

По очереди в центре внимания оказывается каждый ребенок. Ведущий помогает понять, как через угадывание его игрушки другие дети передают свое видение различных сторон его Я.

15. «Смелый мальчик» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «У меня в руках карточки, на каждой из которых написано: «Смелый мальчик (девочка)», «Сильный мальчик (девочка)», «Веселый мальчик (девочка)», «Красивый мальчик (девочка)». Я раздам вам по карточке так, чтобы никто не увидел, что там написано. А вы попробуйте изобразить доставшегося вам мальчика или девочку без слов. Для этого можно вставать со своего места, ходить по комнате, подходить друг к другу, делать что-нибудь друг с другом, нельзя только произносить звуки».

Если дети не могут угадать, что показывает тот или иной ребенок, то можно помочь ему в изображении.

16. «Котенок» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Кто хочет, чтобы ему подарили котенка? А у кого уже дома есть кошки? Представьте: мама принесла домой маленького котенка. Он испуган, ведь он первый раз в этой квартире. Кто может показать, как двигается этот котенок? Мы сейчас разобьемся на пары, и один из пары будет изображать такого котенка. Выходите, котята, в центр, покажите, как вам страшно в новом доме. Начинаем играть: пусть каждый из детей попробует познакомиться со своим котенком, успокоит его, чтобы он перестал бояться, приласкает его и уговорит заснуть на коврике».

Когда «котята» заснут, игра заканчивается. Можно провести обсуждение, поговорить о чувствах детей в этой игре.

17. «Ракета» (дети садятся по кругу).

Подробное описание упражнения — см. ранее.

18. «Кони и всадники» (дети, разбившись парами, стоят по кругу).

*Инструкция:* «Представим себе, что в каждой паре один ребенок превратится в коня, а другой — в его всадника. «Коням» мы завяжем глаза, а «всадники» встанут сзади своих «коней», возьмут за локти и приготовятся ими править. А теперь устроим скачки. Задача «коня» — бегать побыстрее, а задача «всадника» — не допустить столкновений своего «коня» с другими. Если же какая-нибудь пара падает, то выбывает из игры».

Когда ведущий увидит, что дети начинают уставать, можно произвести обмен ролями. Упражнение можно потом обсудить.

19. «Волшебники» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте теперь попробуем сами стать волшебниками. Кто хочет попробовать? Кандидату в волшебники мы завяжем глаза и предложим догадаться, кто из детей будет подходить к нему, ощупывая кисти рук этого ребенка. Посмотрим, кому действительно удастся стать настоящим волшебником».

Ведущий подводит к «кандидату в волшебники» по очереди 3–4 детей. Затем выбирают другого «кандидата в волшебники». После завершения упражнения можно обсудить, как детям удавалось правильно догадаться, на какие признаки они ориентировались.

20. «Я — взрослый» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Закройте глаза. Постарайтесь увидеть себя взрослыми. Рассмотрите, как вы одеты, что делаете, какие люди окружают вас. Эти лю-

ди вас очень-очень любят. За что они вас любят? Может быть, за вашу отзывчивость или искренность, за честность? Может быть, за что-нибудь еще? Откроем глаза и расскажем друг другу, какими мы станем, когда вырастем, какие наши качества будут нравиться окружающим».

Дети по очереди рассказывают о себе «взрослом», остальные добавляют «хорошие качества», которыми, по их мнению, будет обладать рассказчик в будущем.

21. «Мое будущее» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте сегодня заглянем в ваше будущее. Наверняка вам хочется, чтобы в будущем вы многое смогли. Может быть, вам хочется стать, например, шофером, летчиком, ученым или еще кем-нибудь. Наверняка вам хочется стать очень сильным или очень красивой. Подумайте, чего вам хочется для себя в будущем. А теперь пусть каждый из вас по очереди скажет группе о своем самом заветном желании, только обязательно громким голосом, например: «В будущем я смогу полететь на Марс!» А мы теперь уже научились быть волшебниками и поэтому немножко поколдуем. После слов каждого мы будем хором очень громко повторять: «В будущем ты сможешь...» И тогда ваше желание непременно сбудется».

Игра может продолжаться до тех пор, пока у детей не закончатся их желания. Эту же игру проведите в отношении будущего страны.

22. «Я горжусь...» (дети садятся по кругу).

Дети закрывают глаза, а ведущий просит их представить себе лист бумаги, на котором красивыми большими буквами написано: «Я горжусь, что я...» После того как дети внимательно рассмотрят красивые буквы, ведущий предлагает им мысленно «дописать» это предложение, а затем рассказать группе, что удалось дописать.

23. «Волны» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Наверное, вы любите купаться в речке, в пруду, но особенно в море. Почему в море? Наверное, потому, что в море обычно бывают небольшие волны и так приятно, когда они ласково омывают тебя. Давайте сейчас превратимся в морские волны. Попробуем подвигаться, как будто мы волны. Попробуем улыбнуться, как волны, когда они искрятся на ярком солнце. Попробуем «пошуршать», как волны, когда они накатывают на камушки на берегу, попробуем сказать вслух, что говорили бы волны купающимся в них людям, если бы умели говорить. Наверное, они говорили бы: «Мы любим вас, мы любим вас».

Затем ведущий предлагает всем по очереди «искупаться в море». «Купающийся» становится в центр, «волны» по одной подбегают к нему и, поглаживая его, тихонько проговаривают свои слова: «Мы любим тебя, мы любим тебя».

24. «Маленький принц» (дети сидят за столиками, поставленными по кругу).

Детям предлагается вспомнить Маленького принца (из книги Антуана де Сент-Экзюпери) и его собственную планету. Затем представить, что у каждого тоже есть своя планета, и нарисовать ее. При обсуждении можно спросить детей, какого размера эта планета, кто на ней живет и можно ли до нее добраться.

25. «Ладощка» (дети сидят за столиками, поставленными по кругу).

Детям предлагается положить левую ладошку на лист бумаги, раздвинуть пальцы. Затем обвести ее контуры карандашом и на каждом пальце написать что-либо хорошее о себе от первого лица: «Я — красивый», «Я — сильный» и т.п. Затем ведущий собирает «ладошки», по очереди читает их группе, а дети догадываются, кому какая «ладошка» принадлежит.

### Игры-упражнения, направленные на гармонизацию осознания детьми прав и обязанностей.

Важной особенностью этого структурного звена самосознания у младших школьников является значительное преобладание осознаваемых обязанностей над правами. Кроме того, осознаваемые обязанности, как правило, одно-сторонне ориентированы на обеспечение успешности обучения в школе (хорошо учиться, красиво писать в тетради, всегда делать уроки и т.п.) или же на сдерживание у детей проявлений потребностей в игре и движении (не бегать, не вертеться, не играть на уроке, не кричать громко и т.п.). Исходя из этого, основные цели упражнений, приведенных в данном разделе, были определены как расширение перечня прав, осознаваемых детьми, и формирование у детей представлений об относительности осознаваемых ими обязанностей.

1. «Школа для кенгуру» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Попробуем представить себе, что мы попали в школу для зверей, например в школу для кенгуру. Кто хочет быть учителем-кенгуру? А все остальные будут учениками-кенгуру. «Учитель» будет вести урок, кого-то вызывать к доске, кого-то хвалить, кого-то ругать, но все «на языке кенгуру». А мы попробуем отгадать, что от нас хочет «учитель».

После проигрывания «урока» происходит обсуждение, насколько ученики поняли своего «учителя» и что помогало пониманию. При повторении игры ее можно усложнить, надевая на «учителя» маску животного.

2. «Крокодил в синей шляпе» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Давайте все вместе подумаем, что мы будем делать, если к нам сейчас постучит в дверь и войдет большой крокодил в синей шляпе с полями».

Дети по очереди придумывают свои варианты. Затем предлагаются для обсуждения следующие ситуации:

«Прозвенел звонок. Все встали у своих парт. И вдруг учительница не входит, а выпрыгивает на одной ножке...»

«Вы открываете свой пенал, а оттуда выпрыгивает мама, маленькая, размером с ластик...»

Можно предложить детям самим придумывать ситуации.

3. «Фантазеры» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Многие из вас, наверное, читали рассказ Н. Носова «Фантазеры». Давайте мы тоже поиграем в фантазеров. Каждый попробует придумать и рассказать какой-нибудь самый невероятный случай, который с ним произошел. А потом мы определим, кому же удалось лучше всех «соврать».

4. «Комната смеха» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Кто-нибудь из вас был в «комнате смеха»? Я напому. Там стоят «кривые зеркала», которые могут расширить или сузить изобра-

жение, удлинить или укоротить его либо же совсем искривить. Смотреть на себя в такие «зеркала» бывает обычно очень смешно. Сейчас каждый из вас станет «кривым зеркалом» (ведущий задает детям тип «зеркала»). А один из нас как будто купит билетик, зайдет в нашу «комнату смеха» и по очереди будет подходить к каждому «зеркалу» и что-нибудь перед ним делать. А «зеркало» попробует его отразить. Побеждает то «зеркало», которое сумеет «отразить» смешнее всего, то есть то, глядя на которое дети будут громче смеяться. Потом в «комнате смеха» у нас побывает каждый».

5. «Да и нет» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Попробуем определить, кто из вас умеет быть внимательным. Каждому по очереди мы будем задавать вопросы, на которые заранее знаем ответы: «да» или «нет». Например: «Ты ходишь в школу?», «Ты был на Северном полюсе?», «Ты вчера целовался с тигром?» и т.п. А тот, кого спрашивают, должен обязательно отвечать наоборот. Например: «У тебя есть рога? — Да». Тот, кто ошибется, выбывает из игры. Игра будет продолжаться до тех пор, пока не останется один участник-победитель».

6. «Педсовет».

*Инструкция:* «Представим себе, что мы вдруг стали взрослыми, учителями, сидим на педсовете. Давайте попробуем посидеть, как учителя, посмотреть вокруг, как учителя. На нашем «педсовете» идет обсуждение обязанностей ученика в школе, каким должен быть ученик. Учителя спорят, не соглашаются друг с другом. Давайте поиграем в такой педсовет. Один из нас будет говорить, что должен делать ученик, его сосед — опровергать сказанное и предлагать свой вариант ответа. Это может быть, например, так:

— Ученик должен всегда слушаться учителя.

— Ученик не должен всегда слушаться учителя, потому что отвыкнет думать своей головой. Ученик должен всегда хорошо вести себя в школе.

— Ученик не должен всегда хорошо вести себя в школе, потому что ему станет скучно в школу ходить. Ученик должен всегда отвечать уроки на «пятак» и т.п.

Дети начинают играть по кругу. В начале круга ведущий может помочь детям, так как многим бывает трудно переводить «должен» в «не должен».

*Модификация:* Упражнение можно повторить для ситуаций дома и улицы, то есть «Дома должен — не должен», «На улице должен — не должен».

7. «Учсовет» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «А теперь представим себе педсовет учеников — «Учсовет». Ученики сидят и обсуждают, каким должен быть и каким не должен быть учитель. И ученики тоже спорят и не соглашаются друг с другом. Давайте поиграем, так же как и в предыдущем упражнении, по схеме «должен — не должен». Это может быть, например, так:

— Учитель должен всегда говорить спокойным голосом, не кричать.

— Учитель не должен всегда говорить спокойным голосом, потому что дети не будут его слушаться. Он должен быть веселым».

8. «Родители и дети» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Представим себе, что мы превратились в родителей. Мы очень любим своего ребенка, хотим, чтобы он был хорошим, и поэтому даем ему советы, каким ему следует быть. Так же как и в предыдущих упражнени-

ях, каждый последующий «родитель» отрицает совет предыдущего и дает свой собственный. Это может быть, например, так:

— Будь всегда честной.

— Не надо быть всегда честной, а то скажешь что-нибудь не так и можешь обидеть окружающих. Будь всегда веселой».

Далее выбирают одного ребенка на роль воспитуемого, сажают его в центр круга и по очереди дают ему советы. В конце можно обсудить чувства детей в обеих ролях.

9. «Я имею право» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «Вы хорошо знаете, что каждый человек имеет не только обязанности, но и права. Подумайте, какими правами обладает ученик в школе. А потом возьмите лист бумаги и запишите все права, которые вам удалось вспомнить. Когда все закончат, кто-нибудь зачитает то, что он записал. Остальные будут вычеркивать в своих списках те права, которые говорящий уже назвал. Победит тот, у кого в списке останется больше всего невычеркнутых слов о правах».

В конце можно будет обсудить содержание прав, названных детьми, совместно раскрыть ту сферу прав, которая детьми не названа.

*Модификация:* Упражнения повторяются для ситуаций дома и на улице.

10. «Я — учитель» (дети садятся по кругу).

*Инструкция:* «А теперь попробуем опять превратиться в учителей и почитать, какими правами мы обладаем как учителя, а затем записать это».

Далее упражнение проигрывается по той же схеме, что и предыдущее.

### Часть 3. Работа с ролевым поведением

Центральной задачей данной программы является обеспечение адекватного ролевого развития детей. Согласно Я. Морено, адекватное ролевое развитие обеспечивает психическое здоровье человека. При этом под адекватным ролевым развитием понимается умение принимать роли, соответствующие НОВЫМ ситуациям, и умение изменять своим привычным ролям в старых ситуациях, то есть обладание ролевой гибкостью и ролевой креативностью.

Нарушениями в ролевом развитии являются неумение входить в роли, разные по статусу и содержанию, или же отождествление себя с какой-либо из своих ролей, часто патологической. Нарушения в ролевом развитии могут негативно сказаться на формировании личности ребенка, разрушить ведущую деятельность дошкольника — ролевую игру, затруднить общение со сверстниками и внутрисемейное общение, привести к возникновению психосоматической патологии.

Нам представляется, что, работая с ролевым развитием детей, лучше всего обращаться к традиционной русской культуре, в которой взаимодействию человека с ролью уделяется большое внимание. В настоящее время психотерапевтические возможности народной культуры еще не изучены, и сама она, на наш взгляд, не получила должного психологического осмысления. Поэтому, не претендуя на глубину анализа, коротко коснемся лишь аспекта, связанного с ролью.

Народная культура обеспечивала достаточно тесное взаимодействие человека и роли прежде всего через ряженье. Явление ряженья было в основ-

ном разрушено к середине 1930-х годов, и необходимо понять, что из этого явления должно и может быть возвращено к жизни.

Существует много общих теорий ряженья, мы будем опираться на понимание его как игрового обрядового действия, игровой версии мифологических представлений (Ивлева, 1994). Исходя из этого, проигрывание роли в ряженье требует проигрывания ее мифологического содержания. Кроме того, следует обратить внимание на такой важнейший принцип ряженья, как перевернутость. Этот принцип подчеркивался и маской, и одеждой (наизнанку, рваной, старой, противоположной полу и статусу), и хореографией ряженья (вихляние с участием корпуса, верчение, кувырканье, контрастное сочетание «угловатых движений» и др.), и голосом (молчание или изменение голоса). С помощью данных средств достигалось особое состояние «Я — не Я, а кто-то другой», то есть уход от нормативного Я в антиформу. Что же давало человеку ряженье помимо безусловного развития ролевой гибкости и креативности?

Поскольку традиционно антиповедение связывалось с представлением о потустороннем мире, можно сделать вывод о том, что через ряженье осуществлялось установление контактов с умершими предками и демоническими существами, то есть с потусторонним миром (а в ряженье — антимиром), следовательно, происходило снятие страхов перед этим миром. Более того, осуществлялось включение антимира в человека, в результате достигалась определенная внутренняя целостность человека, так как «...темное также принадлежит моей целостности» (Юнг, 1991).

Таким образом, проанализировав опыт взаимодействия человека с ролью в народной культуре, мы полагаем, что основой обеспечения адекватного ролевого развития ребенка должно быть проигрывание мифологического содержания определенных персонажей. Этими персонажами должны стать основные герои русских народных сказок по следующим причинам:

— в сказке в символической форме присутствуют ситуации, которые переживает ребенок, и понимание смысла этих ситуаций на сознательном или бессознательном уровне дает ему возможность разобраться в своих чувствах;

— ребенок, обладая магическим мышлением, легко идентифицирует себя с героями сказки;

— поскольку сказки являются архетипами коллективного бессознательного, через них ребенок получает доступ к культурным ценностям прошлых поколений (Юнг, 1991).

Обращение к героям русских народных сказок в настоящее время приобретает особую значимость, так как перенасыщение экранов телевизоров западными мультфильмами и кинофильмами приводит к «вымыванию» из сознания детей фольклорных образов, в результате традиционные символы остаются неосвоенными, и дети теряют доступ к духовному наследию своего народа. Отторжение же от духовного наследия народа приводит к духовной нищете и растущему чувству страха (Юнг, 1991). Таким образом, обращение к бессознательным явлениям становится для нас жизненно важным вопросом. И работа внутри данного блока, следовательно, должна строиться через проигрывание детьми образов русских народных сказок. Мы полагаем, что в первую очередь необходимо обратиться к проигрыванию образов Змея

Горыныча, Бабы-Яги, Волка и Медведя, поскольку именно они из-за своей глубинной архетипической сущности могут символизировать многие детские страхи, и особым образом организованное проигрывание данных образов может кроме ролевого развития детей способствовать некоторому снижению страхов.

Обратимся к основной структуре занятий-образов. При ее определении мы исходили из следующего наблюдения.

Современный человек, как правило, воспринимает Змея Горыныча и Бабу-Ягу как носителей только темного начала, в меньшей степени это касается Волка и почти не касается Медведя. В древности же эти персонажи воспринимались дуально, то есть помимо темного смертоносного начала они также воплощали и светлое животворящее. Можно предположить, что именно утеря дуальности восприятия этих персонажей влечет появление страхов перед ними.

На основании всего вышесказанного мы предлагаем следующую структуру занятий-образов.

### 1. Актуализация темного начала в персонаже.

**Вступительная беседа о персонаже** — что он делает, когда он злой?

**Разминка** — детям предлагается побыть такими же, как персонаж:

- мимическая разминка (надо поулыбаться, как..., посердиться, как...);
- телесная разминка (надо посидеть, как..., подвигаться, как...);
- голосовая разминка (надо пошипеть, как..., поговорить, как..., попеть, как..., покричать, как...);
- дыхательная разминка (надо подышать, как...);
- глазная разминка (надо посмотреть, как...);
- ручная разминка (надо подвигать рукой, как...).

**Конкурс** на изображение самого страшного персонажа.

### Игровое взаимодействие с персонажем.

#### 2. Актуализация светлого начала в персонаже.

— Беседа с детьми о том, какие полезные свойства имеет тот или иной персонаж, что он делает, когда он добрый.

— Рисование персонажа добрым, то есть таким, с которым можно было бы подружиться.

#### 3. «Праздник».

Организация подвижной игры либо проведение телесноориентированного упражнения, вызывающего у детей радость.

Хочется обратить особое внимание на необходимость включения в разминку работы с руками. Рука имеет огромное значение для развития личности ребенка. Через руки матери ребенок ощущает поддержку и безопасность. Но эти же руки достаточно часто являются для ребенка и источником агрессии, поэтому именно с руками связываются многие детские страхи. И действительно, анализ современного детского фольклора (страшные сказки, которые дети любят рассказывать друг другу) показывает, что во многих сказках источником опасности является именно рука (черная рука, рука-невидимка, черная перчатка и др.). Приведем примерные сценарии занятий-образов, включающие краткие характеристики мифологического содержания персонажей.

## ЗМЕЙ ГОРЫНЫЧ

Ему отводилась одна из главнейших ролей в славянской мифологии, он являлся прежде всего воплощением смертоносного начала. Однако можно отметить, что в одних преданиях кровь дракона считалась ядовитой и герой — противник змея подвергался опасности погибнуть от его крови, которая рекой течет из его ран. В других же преданиях крови дракона придавались спасительные свойства живой воды, она не только не причиняла герою вреда, но, напротив, сообщала его телу неуязвимость (Афанасьев, 1995). Дуальность восприятия образа змея особенно ярко отражает следующее предание: «У царя змея два золотых рога, овладевши которыми должно закопать их под двумя еще не распутившимися дубами. Один дуб засохнет, а другой — покроется зеленью. Рог, зарытый под первым деревом, несчастливый, мертвящий, а зарытый под другим — счастливый, оживляющий».

### 1. Актуализация темного начала в персонаже.

**В беседе** можно отметить, что, когда Змей Горыныч злой, он:

- «палит» огнем, то есть выдыхает из пасти дым и испепеляет пламенем;
- испепеляет взором, то есть человек, которого коснется взор змея, падает замертво;
- разрушает и опустошает все вокруг себя;
- похищает красавиц.

### Разминка.

**Конкурс** на самого страшного Змея Горыныча.

**Игра** — для организации игрового взаимодействия можно использовать известную игру «Дракон кусает свой хвост»: дети встают в цепочку друг за другом, кладут руки на плечи стоящего впереди участника. Ребенок, стоящий первым в этой цепочке, становится «головой дракона», а самый последний ребенок — его «хвостом». Задача «головой» — «укусить хвост» (схватить последнего ребенка таким образом, чтобы вся цепочка не разорвалась).

### 2. Актуализация светлого начала в персонаже.

**В беседе** отмечается, что, когда Змей Горыныч бывает добрым, он:

- умеет лечить людей, так как знает целебные травы, которые и поныне сохранили в своем названии принадлежность змею (змеиный корень, змееголовник и т.д.), а также потому, что владеет живой водой;
- может учить людей, так как много знает (в некоторых сказках герой обращается к змею с вопросами и загадками);
- может помогать людям, так как обладает богатырской силой и несметными богатствами.

**Рисование** Змея Горыныча добрым и красивым.

### 3. «Праздник».

Здесь детям предлагается выполнить упражнение-игру «Заклинатели змей». Прежде всего детям объясняют, что существуют такие люди — заклинатели змей, которые живут со змеями в большой дружбе, позволяя им обитать вокруг себя.

Далее дети делятся на пары, превращаясь в «заклинателя» и его «змею». «Змеи» руками обхватывают своего хозяина и прижимаются к нему всем телом; «заклинателю» не разрешается придерживать или касаться руками своей змеи. Затем ведущий объявляет танец заклинателей змей, ритмично похлопывая и за-

давая последовательность движений (подпрыгиваем, кружимся и т.д.). Побеждает наиболее дружная пара, сумевшая дольше всех сохранить телесный контакт.

### БАБА-ЯГА

Это многоплановый, глубинный образ. Традиционно Баба-Яга рассматривается как воительница и похитительница, но нередко упускается из виду, что она также дарительница и помощница героя. Более того, Баба-Яга считается жрицей в обряде инициации, на что указывает наличие у нее лопаты, которой она забрасывает детей в печь именно для осуществления инициации (Словарь «Славянская мифология». М., 1995). Недаром в древности существовал любопытный обряд, совершаемый над больным ребенком, который назывался «перепекание». Мать больного ребенка сажала его на лопату, обмывала водой и трижды носила к печи, как бы собираясь посадить туда ребенка вместе с хлебами. Считалось, что этот обряд способствовал выздоровлению.

#### 1. Актуализация темного начала в персонаже.

В беседе важно отметить, что, когда Баба-Яга злая, она:

- пугает детей (обещает сварить и съесть);
- наказывает их (заставляет делать тяжелую работу и т.д.);
- похищает из семьи (с помощью животных и т.д.).

#### Разминка.

**Конкурс** на самую страшную Бабу-Ягу.

**Игры.** Здесь можно использовать следующую игру. По считалке выбирается Баба-Яга. Затем в центре комнаты кладется круг, вырезанный из бумаги. Баба-Яга берет в руки веточку — помело и становится в центр круга. Дети бегают вокруг и дразнят:

Баба-Яга — Костяная нога,  
С печки упала,  
Ногу сломала,  
Пошла в огород,  
Испугала народ,  
Побежала в баньку,  
Испугала зайку.

Баба-Яга скачет из круга на одной ноге и старается коснуться ребят «помелом». Кого она коснется, тот останавливается и замирает на месте. Игра продолжается до тех пор, пока не будут «осалены» все дети.

#### 2. Актуализация светлого начала в персонаже.

В беседе отмечается, что Баба-Яга, когда она добрая:

- может помогать людям (дает советы, указывает дорогу);
- может защищать людей (дарит различные волшебные вещи, которые при своих превращениях оберегают героя);
- может содействовать торжеству добра (награждает добрых и наказывает злых).

**Рисование** доброй бабушки Яги, с которой можно было бы подружиться.

#### 3. «Праздник».

Детям предлагается выполнить игровое упражнение — «Выпекание пряничной куколочки». Выбирают водящего и укладывают его на ковер в центре круга. Затем ведущий и остальные дети приступают к «выпеканию» (пред-

варительно договорившись быть очень осторожными, чтобы не сделать водящему больно). Сначала замешивают тесто — ласково массируют ребенка, проговаривая вслух, что закладывается в тесто: мука, яйца и т. п. Затем приступают к лепке куколочки нежными, осторожно поглаживающими движениями, начиная с головы. Водящий постоянно вслух проговаривает, какие красивые глазки, ушки, носик получаются, приглашает всех детей полюбоваться. Затем так же лепятся шея, руки, тело, ноги. Когда куколочка будет вылеплена, дети трижды вдвывают в нее жизнь. Куколочка оживает.

Упражнение можно повторять на последующих занятиях, пока все дети не побудут куколочкой.

### ВОЛК

Это один из наиболее мифологизированных персонажей. Определяющим в символике волка является признак «чужой». Волк издавна считался представителем темного (злого) начала. Для защиты скота от него соблюдались определенные запреты, существовали заговоры.

В то же время глаз, сердце, зубы, когти, шерсть этого зверя часто служили амулетами и лечебными средствами. Волк, забежавший в деревню, сулил неурожай, а пробегающий мимо деревни — предвещал удачу. Как видно, Волк, так же как Змей и Баба-Яга, воспринимался дуально.

#### 1. Актуализация темного начала в персонаже.

Беседа строится на том, что, когда Волк злой, он:

- похищает скот;
- является источником не всегда понятной опасности (как чужой).

#### Разминка.

**Конкурс** на самого страшного Волка.

**Игры.** Из детей выбирается ведущий, он вытягивает перед собой руку ладонью вверх. Каждый из играющих кладет свой указательный палец на его ладонь. Ведущий считает:

Сидит заяц на припеке,  
Молвит слово по-турецки:  
Эванк, бонк,  
Куралон,  
Этот — заяц,  
Этот — волк.

Участник, на которого пришлось слово «заяц», убегает, а другой, на которого пришлось слово «волк», ловит его.

#### 2. Актуализация светлого начала в персонаже

Во время беседы важно отметить, что добрый Волк может:

- помогать герою;
- защищать героя от опасностей;
- лечить людей (знает, где находится живая и мертвая вода);
- давать герою советы.

**Рисование** доброго и веселого Волка.

#### 3. «Праздник».

Детям предлагается вспомнить сказку про Ивана Царевича и Серого Волка, представить себе, как иногда страшно было Ивану Царевичу мчаться

на Волке в неведомые страны, но он доверял Волку и приобрел с его помощью счастье. Далее дети делятся на пары — «Ивана Царевича» и его «волка». «Иванам Царевичам» завязывают глаза. Затем они встают сзади своих Волков и берут их за локти. Потом по команде ведущего «волки» начинают бегать по комнате и «возить» своих «Царевичей», при этом им необходимо не допустить столкновений или падений «Иванов Царевичей».

### МЕДВЕДЬ

Он наиболее близок к волку, с которым его объединяют сходные де-монологические поверья. Медведь считался опасным для человека. Было много обрядов, направленных на то, чтобы он не причинил вреда. У южных славян, например, существовали специальные «медвежьи дни», которые праздновались для защиты от медведя. В то же время шерстью зверя изгоняли испуг и лихорадку, салом его мазали лоб для улучшения памяти. Когти и шерсть использовались как амулет для защиты от сглаза и порчи. Таким образом, дуальность восприятия образа медведя не вызывает сомнений.

#### 1. Актуализация темного начала в персонаже.

**В беседе** можно отметить, что, когда медведь злой, он:

- дружит с нечистой силой;
- нападает на человека;
- похищает скот.

#### Разминка.

**Конкурс** на самого страшного медведя.

**Игры.** Играющие помечают на противоположных концах комнаты два участка — дом и бор. Один из детей изображает медведя. Он рычит, переваливается с ноги на ногу, топчется в бору, потом ложится на землю и делает вид, что спит. Дети приходят в бор и гуляют там со словами:

У медведя во бору  
Грибы-ягоды беру,  
А медведь не спит,  
Все на пол глядит,  
А потом как зарычит  
И за нами побежит.

После этих слов «медведь» вскакивает и начинает гоняться за детьми. Кого поймает, отводит в бор. Кто из детей успевае́т убежать в дом, того «медведь» не трогает.

#### 2. Актуализация светлого начала в персонаже

**В беседе** важно отметить, что «медведь», когда он добрый:

- радуется и горюет, как человек, и понимает человеческую речь;
- охраняет скот;
- умеет лечить.

**Рисование** доброго и пушистого медведя.

#### 3. «Праздник».

Участники встают в круг и берутся за руки. Один из ребят изображает медведя. Он становится в центр круга. Хоровод начинает двигаться, все поют.

Шел медведь по лесу,  
По лесу, по лесу,  
Нашел медведь принцессу.  
Принцессу, принцессу,  
Давай с тобой попрыгаем,  
Попрыгаем, попрыгаем,  
Ножками подрыгаем,  
Подрыгаем, подрыгаем,  
Ручками похлопаем,  
Похлопаем, похлопаем,  
Ножками потопаем,  
Потопаем, потопаем,  
Хвостиком помашем,  
Помашем, помашем  
И опять попляшем,  
Попляшем, попляшем!

При словах «Шел медведь по лесу...» «медведь» с закрытыми глазами кружится. А когда поют «Нашел медведь принцессу», он останавливается и открывает глаза. Если перед ним оказывается девочка, то он выбирает ее принцессой и выводит на середину круга. Если мальчик, первые две строчки повторяются. Вместе мальчик и девочка выполняют то, о чем говорится в песне, — прыгают, хлопают в ладоши, пляшут и т.д.

После того как дети сыграют роли данных условно-отрицательных персонажей, необходимо обратиться и к условно-положительным персонажам, соблюдая структуру занятий, указанную ранее, с той разницей, что сначала актуализируется светлая часть героев, а потом темная. Мы предлагаем обратиться к образам Иванушки-дурачка, Ильи Муромца, Елены Прекрасной и Василисы Премудрой. Нам представляется, что нет необходимости приводить подробные сценарии занятий. Ведущий может справиться с этим самостоятельно и, более того, получить удовольствие, потому что при подготовке к занятиям придется перечитать сказки, а также энциклопедический словарь «Славянская мифология» (М., 1995).

Работа с детьми, организованная таким образом, принесет им много радости. Программа позволит психологам подобрать персонажи из сказок народов Кавказа.

В работе с детьми дошкольного и школьного возраста обязательно используйте сказки. Работу со сказкой можно проводить по алгоритму:

- чтение сказки;
- рисование любого сюжета сказки или продолжения сказки, можно в рисунке ввести в сказку себя как еще одного персонажа или заменить один из персонажей;
- представление своей работы классу с обсуждением.

Дети очень любят такую работу. Для работы со сказкой не обязательно сложного ребенка выводить в другую группу, дети хорошо работают и в классе. Рисунок по сказке содержит много ценной информации для психолога и родителя. В процессе анализа рисунков обратите внимание на то, какой из моментов выбрал ребенок, какую роль, как продолжил сказку. Это



особенно важно при работе в постэкстремальный период для анализа процесса проживания ребенком горя.

Застревание на самом драматическом моменте может говорить о неверии в свои силы, о том, что родители не учитывают возрастных особенностей своего ребенка и требуют от него слишком многого. В коррекционной работе предложите такому ребенку вместе нарисовать хороший конец и обсудите, что поможет герою в этом, как сам ребенок хочет помочь ему.

Работа со сказкой полезна и подросткам в постэкстремальный период, если вы подберете подходящий сюжет. Две сказки, которые подойдут для подростков и старшеклассников, приведены в материалах для работы педагогов с родителями.

## 2.5. Групповая работа с подростками и старшеклассниками

### Состав групп, задачи и организация групповой работы.

В работе с подростками и юношеством, направленной на предупреждение и преодоление неблагоприятных вариантов личностного развития в постэкстремальный период, ведущее место занимают групповые методы.

Общеизвестно, что в подростковом и старшем школьном возрасте осложняются отношения ребенка с родителями. Если же в это время семья переживает стресс, то сложности становятся во много раз большими. Родители, занятые налаживанием быта, поисками работы, попытками разобраться в новой действительности, нередко совершенно теряют контакт со своим ребенком. Резкое падение их социального статуса окончательно лишает их уважения в его глазах. В итоге теряются контакты с семьей, что дополнительно осложняет адаптацию подростков и юношества в социуме. Таким образом, ситуация требует от подростка развития умения общаться с близкими в новом качестве и умения адаптироваться в коллективе.

Психологическая работа, способствующая адаптации подростков и старшеклассников в постэкстремальный период, предполагает:

- предоставление подросткам и юношеству условий для полноценной реализации своих способностей и потенциальных возможностей;
- коррекцию неблагоприятных психологических особенностей, приводящих к трудностям в межличностном общении;
- повышение уровня эмоционального комфорта.

У подростков очень высокая потребность в межличностном общении. Неудовлетворенность этой потребности — самый частый источник отрицательных переживаний в этом возрасте. Позитивные взаимоотношения со сверстниками в постэкстремальный период — это также потенциал стабилизации эмоционального состояния подростка. В связи с этим актуальной задачей психологических групп для подростков является **развитие средств общения**.

### Участники группы.

Для практических целей удобно выделить три основных типа групп:

I. Старшеклассники со средней и высокой социальной успешностью (хорошо учащиеся в школе и ориентированные на продолжение образования),

но с выраженными трудностями в сфере общения, с проблемами самоопределения в новой для них социальной среде. Для большинства из них характерна сознательная мотивация к психологической работе, направленной на преодоление имеющихся у них трудностей. Наиболее распространенные психологические синдромы — *неумение строить отношения со сверстниками, семейная изоляция и сужение сферы деятельности*.

II. Молодежь с низкой социальной успешностью (не учащаяся в школе или учащаяся с большими трудностями). Для этих юношей и девушек характерно осознание стоящих перед ними бытовых проблем, но непонимание имеющихся психологических трудностей. Наиболее распространенные психологические синдромы — *групповая изоляция, социальная дезориентация, отверженность и тотальный регресс*.

III. Социально неблагополучные подростки и юноши с девиантным (иногда делинквентным) поведением. Для большинства из них затруднено адекватное осознание не только психологических, но и бытовых проблем, поскольку асоциальное поведение воспринимается ими как вполне нормальный, естественный и потенциально эффективный способ разрешения этих проблем. Наиболее распространенный психологический синдром — *групповая изоляция*.

Разумеется, группа не должна быть полностью однородна. Однако опыт показывает, что существуют определенные ограничения в подборе участников. Так, в группе, в основном состоящей из старшеклассников, отнесенных нами к первому типу, не удерживаются юноши и девушки, отнесенные к двум другим типам. Пребывание в окружении старшеклассников со значительно более высокой социальной успешностью негативно сказывается на самооценке, стимулирует негативистические тенденции.

Включение молодежи с выраженным *девиантным поведением* (третий тип) в группу, в основном состоящую из двух других категорий, резко затрудняет психологическую работу. Если коррекция подобных форм поведения не становится одной из центральных задач работы, то эти участники дезорганизуют группу в целом. Если же руководитель сосредоточивается на коррекции девиантного поведения, то занятия становятся малопродуктивными для остальных участников.

Таким образом, нежелательно, чтобы в группе имелись отдельные старшеклассники с резко сниженной по отношению к основной массе участников социальной успешностью. Напротив, отдельные старшеклассники с более высокой социальной успешностью, чем у основного контингента группы (относящиеся к типу I — в группе типа II или относящиеся к типу II — в группе типа III), чувствуют себя вполне комфортно и имеют хорошую возможность для повышения своей самооценки. Такие подростки и юноши становятся хорошей опорой для руководителей группы, облегчая решение психокоррекционных задач.

Итак, при подборе группы желательно обеспечить относительную однородность ее состава по уровню социальной успешности, социальным и общекультурным ориентациями (резкая неоднородность этих ориентаций крайне затрудняет сплочение группы и замедляет групповую динамику). Вместе с тем *полезно иметь среди членов группы небольшое количество стар-*

шекласников с более высоким общекультурным уровнем, чем у основной массы участников.

Наш опыт свидетельствует о том, что нет никакой необходимости в подборе группы, однородной по другим параметрам — таким, как политические взгляды ее членов, индивидуальные психологические проблемы, психотип, характерологические особенности и т.п. Работа в группе облегчается, если в ней примерно поровну юношей и девушек. Это способствует выработке правильных образцов мужского и женского поведения, повышает эмоциональную насыщенность внутрigrуппового общения, расширяет круг тем, затрагиваемых участниками группы в дискуссиях.

**Противопоказаниями для участия в группе** являются грубые психопатические реакции, выраженная гиперактивность, серьезные психические заболевания.

#### **Организационные задачи групповой работы.**

Задачи групповой работы определяются составом группы и этапом работы. В группах второго и особенно третьего типа остро стоит задача *формирования элементарных правил поведения в группе* — таких как обязательность выслушивания партнера, недопустимость нецензурных выражений, оскорблений, унижительных прозвищ. Решение этих задач не только важно для организации самой групповой работы, но и способствует социализации ее участников. В группе второго типа эта задача относится преимущественно к начальному этапу работы, в группе третьего типа (с выраженными вариантными тенденциями) — ко всему периоду занятий.

Для групп третьего типа характерна предельно жесткая иерархизация. Это приводит к стереотипизации деятельности в группе. Участники с низким статусом оказываются в роли «козлов отпущения», подвергаются всеобщим насмешкам, что ведет к формированию у них пассивного поведения, препятствует нормализации самооценки. Для старшеклассников с высоким статусом, занимающих в группе лидирующее положение, характерна установка на стандартные формы поведения, приносящие им успех. Эта установка также неблагоприятна: она снижает возможности самоизменения, преодоления негативных проявлений. Поэтому одна из важных задач работы в такой группе — *снижение уровня иерархизации*. Решение этой задачи имеет большое значение как для благополучной социализации молодежи с низким статусом, так и для поддержания благоприятной атмосферы в группе.

В группах второго и третьего типов существует своего рода негласный запрет на обсуждение серьезных тем. Преодоление этого запрета, *обеспечение готовности к разговору на серьезные темы* — еще одна задача групповой работы. Однако кроме формирования такой готовности нужна и работа по активизации соответствующих форм речи, обогащению словарного запаса, развитию умения вести диалог.

В группе второго типа существенная задача работы — формирование у участников *осознания своих психологических проблем и направленности на их преодоление*. Важно научить их различать психологические и бытовые проблемы, понимать, что решение последних тесно связано с психологическим настроением, который отнюдь не однозначно определяется жизненной ситуацией, а в очень большой степени зависит от общих установок и ориентации личности.

В группах первого типа значительно больший удельный вес, чем в других группах, имеют задачи *непосредственного тренинга средств общения*. Необходимо также преодолеть характерное для многих старшеклассников представление о том, что накопленный ими культурный багаж не представляет ценности в современных социальных условиях. Это представление снижает самооценку старшеклассников, блокирует их направленность на самораскрытие и самореализацию.

*Индивидуальные задачи*, возникающие при работе в группе, определяются как психологическими синдромами, имеющимися у тех или иных участников, так и их семейной и социальной ситуацией, прошлым жизненным опытом, общим психологическим состоянием на данный момент и т.д. Мы остановимся лишь на наиболее типичных задачах, определяемых психологическим синдромом.

Для старшеклассников, *не умеющих строить отношения со сверстниками*, в связи с сужением сферы деятельности на первый план выступают задачи преодоления ограниченности круга общения, трудностей в установлении контактов, заниженной самооценки. В зависимости от глубины имеющихся проблем эти задачи могут решаться разными средствами. В некоторых случаях желаемый эффект достигается уже благодаря самому факту включения старшеклассника в группу сверстников, которые могут стать для него подходящими партнерами для общения. В большинстве случаев наряду с этим необходим целенаправленный тренинг средств и способов установления контактов, умения выступать в разных ролях (ведущего, ведомого, равноправного партнера). На начальном этапе работы группы *психологическая инкапсуляция* сменяется более мягким синдромом *групповой изоляции*, который преодолевается на последующей стадии работы. В наиболее серьезных случаях требуется преодоление имеющихся у старшеклассника невротических проявлений или аутистических тенденций, так что работа с ним приобретает выраженную психотерапевтическую направленность. Это в наибольшей мере относится к старшеклассникам с *тотальным регрессом*.

При *семейной изоляции* имеется более или менее выраженная инфантильность. Для этих подростков характерна неуверенность в себе, боязнь окружающего мира, пассивная жизненная позиция. Следовательно, в задачи психологической работы входит пробуждение у подростка интересов, типичных для его сверстников, формирование самостоятельности, тренинг принятия решений и руководства действиями группы. Важно также привить этим детям стремление активно участвовать в социальной жизни, чувство своей причастности к ней.

*Групповая изоляция* порождает различные психологические проблемы в зависимости от ориентации группы, к которой принадлежит юноша или девушка. Работа наиболее эффективна в том случае, когда она проводится со всей этой группой. Помещение старшеклассника в другую, «искусственную» группу дает значительно меньше шансов на успех. При групповой изоляции индивидуальные задачи работы практически не могут быть отделены от общегрупповых, поэтому они здесь не будут освещаться подробнее.

Задачи, стоящие при работе с подростками, у которых проявляются *синдромы социальной дезориентации и отверженности*, можно разделить на две большие группы:

- преодоление эгоцентризма и развитие чувствительности к социальным нормам;
- поощрение конструктивных форм поведения.

При демонстративном нигилизме главной задачей становится преодоление грубых проявлений демонстративного поведения, т.е. стремления любыми способами привлечь к себе внимание окружающих.

### Организация групповой работы.

Здесь предлагаются модели коррекционной и профилактической работы, основанной на сочетании деятельности подростково-молодежного клуба с работающей на его базе психологической группой. Клуб может быть создан как при школе, так и при ПМС центре или Доме творчества. При этом в данной программе нет традиционного объединения участников «по интересам». Напротив, участники вовлекаются в возможно большее число различных видов деятельности, чтобы каждый из них имел возможность попробовать свои силы в новой, незнакомой для себя области. Надо учесть также, что у многих подростков, нуждающихся в психологической помощи, вообще отсутствуют сколько-нибудь определенные интересы (как, например, при тотальном регрессе или неумении строить отношения со сверстниками). Их формирование — одна из задач, которые должны быть решены в самом ходе работы.

Каждая из описываемых форм деятельности (психологическая группа в подростково-молодежном клубе) имеет свои задачи, дополняющие друг друга:

- прохождение психологической группы обеспечивает создание сплоченного актива клуба: в этом процессе устанавливаются тесные, эмоционально насыщенные отношения между членами клуба, закладываются основы для содержательной совместной деятельности;
- у многих старшеклассников имеются достаточно серьезные эмоциональные проблемы и проблемы общения, которые затрудняют, а подчас делают вовсе невозможным участие в работе клуба; психологическая группа способствует преодолению этих проблем;
- клуб обеспечивает преемственность и непрерывность в работе психологических групп, создает то реальное пространство, в котором могут быть реализованы и закреплены психологические достижения групповой работы.

Возможны разные варианты соотношения работы клуба и психологической группы: предварительное проведение группы с последующей организацией клуба на ее основе; одновременное начало работы с подростками и старшеклассниками в клубе и в психологической группе: проведение группы со школьниками, которые до этого уже посещали клуб в течение некоторого времени. Оказалось, что для разного контингента участников желательна различная последовательность. Так, *при низкой мотивации к психологической работе целесообразно начинать группу, когда ее будущие участники уже начали посещать клуб*, служащий для них местом игр и развлечений. *При наличии серьезных психологических проблем, препятствующих межлич-*

*ностному общению, и осознании потребности в преодолении этих проблем более полезно предварительное проведение психологической группы.* Наконец, в случае, когда у старшеклассников *имеется мотивация к психологической работе, но глубина проблем не столь велика, чтобы сделать невозможным нормальное общение в клубе, оправдано одновременное включение в работу группы и клуба.*

**Руководители группы.** В рамках предлагаемых моделей психологическую группу может вести один или два руководителя. Желательно также, чтобы в группе участвовал руководитель клуба (в зависимости от уровня своей психологической подготовки он может выполнять функции одного из руководителей, помощника руководителя или же рядового члена группы). Его участие, с одной стороны, обеспечивает ему более тесный эмоциональный и деловой контакт с членами клуба, а с другой стороны, способствует консолидации группы на первом этапе ее работы, особенно если группа образована на базе уже действующего клуба.

Если есть такая возможность, то удобно, чтобы группой руководили мужчина и женщина: это облегчает подросткам проекцию представлений, связанных с отцовской и материнской фигурами, способствуя эффективной групповой динамике. В нашей работе имелось классическое распределение ролей двух руководителей: один выступал в качестве эмоционального лидера, устанавливающего тесные непосредственные контакты с подростками и молодежью, другой держался более отстраненно, давал необходимые пояснения и организовывал дискуссию.

Необходимо помнить, что молодежь склонна к поиску взрослых, которые могли бы стать для нее образцами в жизни. Это накладывает на руководителей группы особые обязательства. Они не могут выступать только как инструкторы-профессионалы, добросовестно реализующие определенную программу работы. Юноши и девушки всегда оценивают руководителей также и в личностном плане, применяя свои — подчас весьма высокие — критерии, стремятся к установлению неформальных личных контактов. Готовность к таким контактам — одно из необходимых условий успешной работы со старшеклассниками. Разумеется, сказанное не означает, что руководитель подростково-молодежной группы должен быть неким идеальным человеком, лишенным недостатков. Это значит только, что он должен восприниматься как достаточно цельная личность, а не просто как человек, владеющий набором психологических техник и приемов.

В силу характерной для юношества разносторонности интересов желательно, чтобы руководитель был достаточно широко образован, мог содержательно участвовать в разговоре, отвечать на вопросы и высказывать обоснованное мнение относительно разных сфер культуры. В частности, необходимо достаточно хорошее знакомство с подростковой и молодежной субкультурами — неформальными подростковыми группами и движениями, популярной среди подростков и юношества музыкой, литературой и т.п.

В описываемой модели предусмотрена кратковременная психологическая группа, рассчитанная на 12 занятий, по одному разу в неделю. Оптимальная продолжительность занятия зависит от характера группы: в группах первого типа (наиболее социально благополучных) она состав-

ляет 2,5–3 часа, в группах третьего типа (наименее благополучных) — около полутора часов, в группах второго типа (промежуточных) — приблизительно 2 часа.

**На предварительном** этапе осуществляется набор группы, проводятся беседы, а в случае необходимости — психологическое обследование с ее будущими членами. Такие беседы и обследования могут проводиться индивидуально или с маленькими подгруппами (не более чем по 4 человека).

На предварительном этапе происходит также первоначальное знакомство руководителей группы с ее участниками, которое в дальнейшем облегчает установление содержательных контактов и выработку правильной позиции. Кроме того, на этом этапе намечаются индивидуальные задачи психологической работы с каждым из участников группы (разумеется, в дальнейшем они уточняются).

На этом этапе можно рекомендовать использование личностных рисуночных тестов (рисунок дома, дерева, человека, несуществующего животного). Они достаточно информативны и в то же время просты в проведении, не требуют много времени, могут проводиться с несколькими людьми одновременно.

При двух руководителях оптимальное количество участников группы — 14–15 человек. Возможно его увеличение до 18–20 человек. Работать с еще большим количеством участников становится крайне трудно. При одном руководителе количество участников не должно превышать 10–12 человек.

Возможен отсев. Благодаря тому что в первой половине работы группы проводятся как открытые (т.е. с возможностью включения новых членов по ходу работы), отсев компенсируется притоком новых участников. Таким образом, на предварительном этапе отбирается не менее 12 подростков, которые образуют первоначальный состав группы.

Если группа проводится на базе и в помещении клуба, то крайне сложно сделать ее закрытой. В этом случае приходится оставлять возможность включения новых участников на протяжении всего времени работы, что налагает существенные ограничения на выбор используемых методов и не способствует интенсивной групповой динамике. Если же такой необходимости нет, то приблизительно в середине работы (после 5–6-го занятия) желательнее группу закрыть, т.е. прекратить включение в нее новых членов.

Очень полезным оказывается включение в новую группу небольшого количества юношей и девушек с наиболее серьезными психологическими проблемами, ранее прошедших аналогичную группу у тех же руководителей. Опыт выполнения групповых упражнений позволяет им сразу же получить в новой группе более высокий статус, что повышает их самооценку и уверенность в себе. Это особенно рекомендуется тем старшеклассникам, которые и первый раз прошли группу не полностью, так как присоединились к ней уже в процессе ее работы.

Наличие двух-трех человек, уже имеющих опыт работы в группе, оказывается полезным не только для них самих, но и для группы в целом. Они становятся проводниками норм поведения в группе, что заметно ускоряет ее консолидацию на начальных этапах работы и способствует эффективной групповой динамике.

### **Задания для групповой работы.**

Целесообразно сочетание разнообразных методов, традиционно используемых в разных формах групповой работы. Это связано как с большим разнообразием задач работы со старшеклассниками, так и со своеобразием этого возрастного периода: разнообразием интересов, тенденцией к смене видов активности и поиску тех из них, которые более отвечают индивидуальным склонностям. Решение этих задач особенно актуально в постэкстремальный период.

Применяемые методы можно классифицировать по двум параметрам: по решаемым с их помощью психологическим задачам и по формам активности, задаваемой руководителями. Для простоты изложения введем единую классификацию, используя оба эти принципа одновременно:

1. Задания, развивающие вербальные средства общения.
2. Задания, развивающие невербальные средства общения.
3. Тематические обсуждения и дискуссии.
4. Задания, способствующие стабилизации самооценки.
5. Драматизация.

Далее будут представлены примеры использования этих методов в программах работы с группами:

1. Программа, составленная сотрудниками Педагогического центра «Эксперимент» и состоящая из 12 занятий.

2. Тренинг групповой сплоченности, составленный сотрудниками Центра научно-методического обеспечения МГППУ и состоящий из 8 занятий.

Следует иметь в виду, что все описываемые задания могут сильно видоизменяться в зависимости от особенностей группы, этапа работы, конкретных задач, стоящих перед руководителями, и т.п.

Также если предполагать, что занятия будут проводиться в классе (что делает отбор участников по предложенным критериям невозможным), то необходимо быть готовыми к сложностям в работе, обусловленным этим фактором.

### **2.5.1. Программа групповой работы с подростками и старшеклассниками**

Предполагается, что программа реализуется в течение 12 занятий. Ведущие могут добавлять свои задания в зависимости от проблем, которые выйдут на первый план в процессе работы в постэкстремальный период.

#### **1. Задания, развивающие вербальные средства общения.**

Для развития вербальных средств общения могут быть рекомендованы следующие игры и задания:

- составление «коллекций» слов, обозначающих:
  - человеческие чувства;
  - настроения;
  - качества характера;
  - человеческие достоинства и недостатки;
  - моральные оценки;
- «эмоциональные ассоциации»;
- ответы на вопросы руководителя и участников группы, задавание другим участникам содержательных вопросов;

- коллективное придумывание различных способов употребления заданного предмета;
- «30 секунд».

При занятии с группой первого типа (с достаточно высоким общекультурным уровнем) игры, описанные в этом разделе, рекомендуется включать в разминку, с группами второго и третьего типов — в основную часть занятия.

«*Названия чувств*». Играющим предлагается по очереди называть слова, обозначающие человеческие чувства. Предлагаемые слова обсуждаются с точки зрения их адекватности (например, действительно ли словом «трусость» обозначается чувство, или же трусость — это человеческое качество, а для соответствующего ему чувства используются другие слова, скажем — «страх»). В продвинутой группе полезно ставить более тонкие задачи: например, различать слова, обозначающие чувство-отношение («любовь», «уважение», «презрение» и т.п.) и чувство-состояние («радость», «тоска», «раздражение» и т.п.).

Аналогично проводятся игры «Настроения», «Качества характера», «Человеческие достоинства и недостатки», «Моральные оценки» и т.п.

Подобные игры очень полезны на первых этапах работы группы. Они позволяют естественно перейти к содержательной дискуссии (например, от обсуждения смыслового различия между словами «любовь» и «увлечение» к дискуссии на тему о человеческих взаимоотношениях) и актуализируют необходимый для нее словарь.

«*Эмоциональные ассоциации*». Руководитель группы ставит вопросы типа: «Что можно назвать словом «красивое»? словом «прекрасное»? «приятное»? «страшное»? «ужасное»? и т.п. Задачи те же, что и в предыдущей игре.

«*Вопросы и ответы*». Руководитель задает вопрос и бросает мяч одному из участников группы, который должен как можно быстрее («не думая») дать ответ. Желательно, чтобы вопросы были достаточно эмоционально значимы (например: «Каково главное качество мужчины (женщины)?», «Где бы ты хотел сейчас оказаться, если бы мог выбрать любое место на Земле?», «Что такое счастье?»). В дальнейшем правила игры видоизменяются: ответивший участник сам задает следующий вопрос и бросает мяч тому, от кого хочет услышать ответ. При этом важная задача руководителей — специально отмечать и поощрять серьезные, значимые вопросы и содержательные ответы.

«*Употребление предмета*». Участникам предлагается назвать как можно больше разных способов использования какого-либо предмета, указанного руководителем или кем-либо из участников группы (например, ставится вопрос: «Для чего можно использовать лопату?»). Предлагаемые варианты использования обсуждаются с точки зрения их адекватности, специфичности и оригинальности. Скажем, использование лопаты в качестве зонтика не вполне адекватно — вряд ли она сможет надежно защитить от дождя. Ее использование для того, чтобы дать кому-либо по голове (вариант, регулярно предлагаемый в группах второго и особенно третьего типа), не специфично, так как с этой целью можно использовать почти любой предмет. Использование лопаты для перерубания тонких веток (т.е. в качестве топора) адекватно и специфично, но мало оригинально.

«*30 секунд*». Каждому участнику группы дается 30 секунд, в течение которых он может сказать все, что захочет. Если кто-либо из участников не хочет говорить, то отведенные ему 30 секунд проводятся в молчании. Задача игры не только в том, чтобы сделать более свободной речь участников группы, но и в том, чтобы научить их внимательно выслушивать друг друга, не перебивая говорящего. Эту игру не следует проводить часто. Ее полезно в первый раз провести на начальном этапе работы (на 2—3-м занятии), затем один-два раза сыграть в нее ближе к концу работы группы и, наконец, дать ее на завершающем занятии. Высказывания полезно записывать на диктофон. Сравнивая высказывания в начале, в середине и конце занятий группы, можно будет увидеть, насколько они стали свободнее и содержательнее. Такое сравнение помогает участникам группы осознать произошедшие у них изменения, способствует фиксации и последующему сохранению достигнутых результатов. На последнем занятии участники часто спонтанно начинают использовать свои 30 секунд для рассказа о том, что им дала группа.

В качестве иллюстрации той роли, которую играют эти и другие методы в формировании поисковой активности, направленной на ориентировку в социальных отношениях, приведем наблюдение, сделанное составителями программы в одной из групп третьего типа (с низким образовательным уровнем и выраженными девиантными тенденциями). На занятии с участниками группы проводилась игра «Вопросы и ответы»: руководитель группы бросал мяч одному из участников и задавал вопрос, на который участник должен был ответить, после чего перебрасывал мяч другому участнику (по своему выбору) и задавал ему свой вопрос.

После занятия юноши активно обсуждали между собой крайне взволновавшее их происшествие: накануне один из членов группы был задержан милицией по подозрению в изнасиловании (впоследствии обвинение оказалось ложным). Обсуждение шло сумбурно, все говорили, не слушая друг друга. Внезапно Заза — лидер группы — отозвал в сторону Диму и взял мяч, лежавший в углу комнаты. Бросив Диме мяч, он спросил:

— Если бы твой друг оказался в беде, что бы ты сделал?

— Все, что смог бы, чтобы ему помочь, — ответил Дима, бросая мяч обратно.

Дальше диалог продолжался в том же взволнованном тоне, сопровождаясь перебрасыванием мячом. Это поведение совершенно не было ориентировано на руководителя, который в это время стоял за дверью в коридоре и слышал диалог Зазы с Димой чисто случайно.

Как форма, так и содержание беседы резко отличались от обычного для этих юношей стиля общения между собой. Обобщенная постановка вопросов, лексика и даже само грамматическое строение фраз были для них необычными. В соответствии со степенью значимости темы они перешли на тот стиль общения, который строился на групповых занятиях. При этом соответствующий стиль оказался не полностью интериоризован, и перебрасывание мячом выступило в качестве внешнего средства, организующего деятельность (в соответствии с принципами, описанными Л.С. Выготским).

## 2. Задания, развивающие невербальные средства общения.

К этому типу относятся задания разной степени сложности, большинство из которых с удовольствием выполняется участниками групп самого разного уровня. Мы использовали следующие игры и задания:

- передача хлопка в ладоши по кругу;
- проход по стульям цепочкой;
- дирижирование «хором», составленным из участников группы;
- отгадывание заданного действия с использованием принципа игры «Горячо — холодно»;
- «броуновское движение»;
- демонстрация разных форм поведения в ситуации, когда два человека встречаются на узком мосту;
- обмен местами на основе «договоренности» посредством взгляда глаза в глаза;
- разные варианты задания «Слепой и поводырь»;
- измерение индивидуальной дистанции в разных условиях.

«*Передача хлопка в ладоши по кругу*»: Члены группы по очереди хлопают в ладоши (по часовой стрелке или против). Каждый должен хлопнуть как можно быстрее после того, как хлопнул его сосед (соответственно, слева или справа), но ни в коем случае не до него. При достаточно высокой согласованности действий хлопок равномерно «бежит по кругу». Эту игру удобно вставлять для разрядки после какого-либо серьезного обсуждения. Она хороша также для завершения занятия в целом или какой-либо его смысловой части (например, разминки).

«*Проход по стульям* (цепочкой)»: Четыре человека берутся за руки. Их задача состоит в том, чтобы, не разнимая рук, пройти по стульям, на которых сидят участники группы. Для этого стулья должны стоять по кругу и расстояния между ними должны быть не слишком велики. Никакие указания сидящим не даются, они сами выбирают способ своего поведения. По окончании игры это поведение коллективно обсуждается. Обычно большинство членов группы стараются затруднить четверке выполнение задания, не уступая своего места и не пропуская мимо себя. Следует обсудить поведение четверки и в первую очередь ее ведущего (т.е. того, кто идет впереди), направленное на преодоление этого сопротивления, сравнить эффективность способов, использовавшихся разными четверками (просьба, требование, попытка пройти прямо по ногам сидящих, попытка силой сгонять их со стульев и т.п.). Естественно, что поведение руководителей группы в то время, когда четверке надо пройти по их стульям, задает остальным участникам некоторый образец (т.е. оно должно быть направлено не на затруднение, а на облегчение выполнения задания). Однако этот образец не формулируется словесно и отнюдь не всегда принимается молодежью, что тоже дает хорошую тему для последующего обсуждения. Эту игру полезно давать на начальном этапе работы и не имеет смысла повторять на последующих занятиях.

«*Дирижер*». Игра направлена на выработку умения выступать в качестве лидера. Она хороша для групп первого и второго типов. Для групп третьего

типа (с особо низким общекультурным уровнем и особо низкой социальной успешностью) она непригодна.

Членам группы предлагается спеть какой-нибудь звук. «Дирижер» управляет громкостью «хора». Перед началом дирижирования ему дается график, изображающий требуемый результат, например такой, как на рис. 1, где предусмотрено два повышения громкости звука: одно длительное и одно кратковременное. График лежит перед «дирижером» так, чтобы другие участники его не видели. Управление «хором» производится без слов, средства управления «дирижер» придумывает самостоятельно. Если с первой попытки не удалось добиться требуемых изменений громкости, то попытка повторяется.

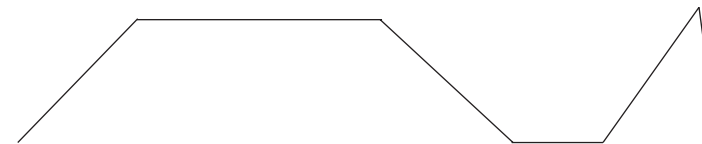


Рис. 1. Пример «партитуры» для упражнения «Дирижер»

В группе первого типа (с высоким общекультурным уровнем) после того, как два-три «дирижера» успешно справились со своей задачей, рекомендуется ввести усложнение. Группа разделяется на две подгруппы. На графике изображается «партитура» каждой из них (см. рис. 2). «Дирижер» должен добиться одновременного согласованного звучания обеих подгрупп (каждой — в соответствии со своей «партитурой»). Еще более сложный вариант — назначение двух «дирижеров», каждый из которых управляет своей подгруппой (обе «партитуры» при этом изображены на одном графике, как показано на рис. 2). В этом случае «дирижеры» должны не только управлять своими группами, но и согласовывать свои действия между собой (использовать для общения речь по-прежнему запрещается).

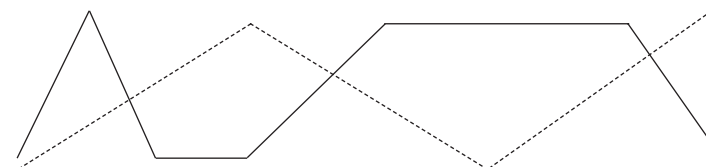


Рис. 2. Пример усложненной «партитуры»

«*Горячо — холодно*». Эта игра наиболее полезна для групп второго и третьего типов (со средней и низкой успешностью), однако и в группах первого типа она может с успехом использоваться на разминке или в промежутке между другими, более серьезными заданиями.

Игра представляет собой модификацию широко известной игры, в которой водящий должен найти спрятанный предмет, ориентируясь на указания остальных играющих: «горячо» — если он находится близко к цели, «холодно» — если далеко. Отличие в том, что вместо простого прятанья предмета загадываются различные действия, характер которых заранее не известен водящему (например, может быть дано задание связать шнурки туфель присутствующих, или снять очки с одного из участников и надеть их другому, или поставить в центр круга стул и встать на него и т.п.). Задание придумывается членами группы совместно в отсутствие водящего. Оно обязательно должно быть действенным (не годятся задания типа «прокукарекать три раза»).

«*Броуновское движение*». Задание используется для разминки. Всем участникам предлагается быстро ходить по комнате, все время меняя направление движения. Сначала ставится задача как можно меньше соприкасаться (сталкиваться) друг с другом. Затем она меняется на противоположную: задевать окружающих как можно чаще (однако, разумеется, не толкая друг друга сильно).

«*Узкий мостик*». Двое играющих идут навстречу друг другу по воображаемому узкому мостику, разойтись на котором невозможно. Задача каждой такой пары — продемонстрировать какой-либо вариант поведения в этой ситуации, не показывавшийся предшествующими парами. Полезно чередовать однополюсные и разнополюсные пары.

«*Обмен местами*». Задача каждого из участников — поймать взгляд другого члена группы и, «договорившись» с ним глазами, обменяться местами. Обычно на первых этапах работы группы некоторые участники ставят перед собой противоположную задачу: избежать встречи взглядов. Надо побуждать их отказаться от этой позиции, но не следует применять грубое давление (наиболее уместная реакция руководителя на такое поведение — сожаление или огорчение, но никак не недовольство или возмущение).

«*Слепой и поводырь*». На этом принципе основано несколько разных заданий. Широко известный простейший вариант состоит в том, что одному из участников завязывают глаза, а другой молча знакомит его с окружающим пространством, обстановкой комнаты и т.п. Задание выполняется несколькими парами одновременно. Через некоторое время ведущие и ведомые меняются ролями. По окончании обсуждаются ощущения и переживания ведомых, а также цели, способы, действия и ошибки ведущих.

Другой вариант задания — **словесное управление действиями** «слепого». Давая словесные команды (без физического контакта), ведущий должен добиться того, чтобы ведомый с завязанными глазами прошел по заданному маршруту, требующему достаточно сложных маневров (огибания предметов и т.п.). Разные пары выполняют это упражнение не одновременно, а поочередно. Если в нескольких парах подряд указания ограничиваются формальными командами («Два шага вперед. Теперь повернись направо. Три шага вперед» и т.п.), то полезно, чтобы руководитель группы задал другой образец поведения ведущего — включающий информационные и оценочные высказывания («Сейчас ты стоишь около стола. Подойди и ощуай его. Отлично! Теперь поверни вдоль стола направо...»). Это полезно проделать с ведомым, которым ранее уже руководили чисто формально, чтобы он смог почувствовать, что информация и оценка повы-

шают комфортность ситуации, снижают ощущение опасности и облегчают выполнение задания (все это выясняется при последующем обсуждении).

Наиболее сложный вариант задания (рекомендуемый для групп первого типа) — это вариант, когда ведущий должен *без слов донести до ведомого какую-либо отвлеченную идею* (примеры: «Мир безопасен», «Мир опасен», «Предметы существуют не изолированно, а взаимосвязаны друг с другом», «Красивых вещей вокруг больше, чем безобразных»). Соответствующее высказывание записывается на листке и дается ведущему. Больше никто его не знает. Все участники группы вместе со «слепым» пытаются отгадать, что хочет сообщить ему «поводырь». Их преимущество в том, что у них, в отличие от ведомого, не завязаны глаза, «слепого» — в наличии физического контакта с ведущим. «Слепому», как и остальным участникам, разрешено говорить — строить догадки и предположения, задавать вопросы. Однако ведущий не может отвечать на них словесно (он «немой» и может объясняться только жестами, причем такими, которые будут замечены и поняты ведомым). Обычно вначале, после сообщения правил, участники расценивают задачу как невыполнимую. Тем больший эффект дает обнаружение того, что даже столь отвлеченные идеи могут быть переданы без слов, с помощью невербальных средств коммуникации.

«*Измерение индивидуальной дистанции*». Это упражнение рекомендуется для заключительной фазы работы в продвинутой группе (первого типа). Оно демонстрирует участникам различия между ними в величине психологической дистанции.

Человек, чья психологическая дистанция измеряется (испытываемый), с завязанными глазами становится около стены. Остальные участники по очереди подходят к нему, останавливаясь в тот момент, который он укажет, оценивая дистанцию как наиболее комфортную для себя. Эта дистанция измеряется. Подходить надо медленно, чтобы испытываемый успевал оценивать свои ощущения. По окончании измерения высчитывается средняя дистанция, устанавливаемая каждым из участников (по формуле для подсчета среднего арифметического).

Для демонстрации того, что комфортная дистанция различна в зависимости от конкретных условий, можно измерить ее в разных вариантах: например, когда испытываемый стоит лицом к подходящим и спиной к ним или «открытой» позе (с руками, разведенными в стороны) и в «закрытой» (с руками, сцепленными перед собой).

Возможно измерение дистанции и с открытыми глазами, но в этом случае у руководителя возникает дополнительная серьезная задача, связанная с обсуждением межличностных отношений в группе. Они отражаются в различии дистанции, устанавливаемой испытываемым по отношению к разным членам группы.

В качестве примера то, как «работают» задания, отнесенные к этой группе, составители описали прохождение по стульям в одной из групп первого типа (с высоким образовательным уровнем). Четверка должна была пройти по стульям, занятым остальными участниками группы. Никаких инструкций касательно своего поведения ни эти четверо, ни остальные участники не получали. Упражнение проводилось дважды подряд. В первый раз выполня-

ощую его четверку вела девушка по имени Ира, пользующаяся в группе всеобщей симпатией (по результатам социометрии она оказалась наиболее яркой «звездой»). Четверка быстро прошла по всем стульям, поскольку почти все остальные члены группы охотно вставали или подвигались, оставляя проходящим достаточно места.

Задержка возникла только один раз: когда Ира подошла к стулу, на котором сидела Зина — девушка, имеющая в группе весьма высокий статус и явно конкурирующая с Ирой. Зина не захотела подвинуться, мотивируя это тем, что Ира недостаточно вежливо ее попросила. Ира не стала повторять просьбу и некоторое время простояла молча. В конечном итоге, уступая молчаливому, но достаточно явному давлению группы в целом, Зина подвинулась.

Во вторую четверку, выполнявшую упражнение, входили Зина и Женья — юноша, претендующий на роль лидера, но не принятый группой в этом качестве (хотя и имеющий довольно высокий социометрический статус). Остальные двое участников имели в группе не особенно высокий, но удовлетворяющий их статус. После недолгого совещания четверку повел Женья, Зина оказалась второй.

Как только четверка начала движение, Полина — девушка, конкурирующая с Зиной, но не решающаяся открыто конкурировать с Ирой, — расположилась на стуле, стараясь занять как можно больше места, чтобы максимально затруднить продвижение. Тем не менее Женью она пропустила без особого сопротивления. Наиболее острый конфликт возник, когда Зина должна была встать на стул, занятый Полиной, а в то же время Женья — на стул, где сидел Миша, который, как и он сам, безуспешно претендует на роль лидера группы. Разрешение этого конфликта заняло около 5 минут, в течение которых вся четверка не могла сдвинуться с места.

В последующем обсуждении члены группы самостоятельно пришли к некоторым весьма адекватным выводам относительно сравнительной эффективности разных форм поведения. Были обсуждены также возможности сознательной коррекции своего поведения.

### 3. Тематические обсуждения и дискуссии.

Как показал опыт, в группах высокого уровня (первого типа) обсуждения и дискуссии чрезвычайно полезны с самого начала работы. В группах второго типа (с более низкой социальной успешностью) они становятся возможны только во второй половине работы группы (начиная с 6–7-го занятия). К этому времени участники группы благодаря играм, развивающим вербальную активность, успевают освоить необходимый словарь и способ выражения своих мыслей. В группах третьего типа (с наиболее низкой социальной успешностью) содержательные обсуждения могут не возникнуть даже к концу работы группы.

Тематика дискуссий может быть весьма разнообразной. В основном она концентрируется вокруг следующих проблем:

- социальная адаптация, облегчающие и затрудняющие ее факторы;
- преодоление трудностей в межличностном общении;
- проблемы принятия решений и лидерования в группе;

- личностные проблемы и возможности их компенсации;
- анализ процессов, происходящих в группе.

Остановимся несколько подробнее на темах, затрагивавшихся применительно к каждой из этих проблем.

**Социальная адаптация**, облегчающие и затрудняющие ее факторы. В рамках этой проблемы проводилось сопоставление трудностей социальной адаптации, вызванных разными причинами (индивидуальными особенностями человека, особенностями его жизненного опыта, неблагоприятным социальным окружением, эмиграцией, этническими различиями и т.п.). Рассматривались формы поведения, способствующие и препятствующие успешной социальной адаптации. Сравнивались нормы поведения, характерные для разных культур и для разных субкультур внутри одного общества. Ставился вопрос о способах, позволяющих овладеть этими нормами.

**Преодоление трудностей в межличностном общении.** В связи с проблемой межличностного общения обсуждались такие темы, как вербальные и невербальные средства общения; различия в индивидуальной психологической дистанции; критерии выбора партнеров по общению (в том числе в рамках взаимоотношений полов); различные варианты межличностных отношений разной степени тесноты; социальная, межличностная и половая роль. Все эти обсуждения проводились в сочетании с описанными выше играми и заданиями, развивающими невербальные средства общения.

**Проблемы принятия решений** и лидерования в группе конкретизировались в обсуждении таких тем, как способы принятия группового решения (авторитарное принятие решений; демократические формы — коллективное обсуждение, голосование, консенсус; принятие решения с помощью жребия или оракула и т.п.); зависимость способа принятия решения от особенностей ситуации; способы разрешения конфликтов в группе; типы лидеров и психологические качества, необходимые лидеру; структура малой группы, социометрический статус, проблема непринятого лидера и лидера оппозиции. Обсуждение этих тем было тесно связано с опытом, полученным участниками группы в играх и заданиях, формирующих согласованность действий, и в различных видах драматизации. Опыт принятия коллективных решений посредством консенсуса (т.е. выработки единого мнения) приобретался в ходе игровых заданий, как, например, задание «Свой дом». Участники группы должны были совместно разработать «типовой проект» дома с тем, чтобы каждому из них был построен такой дом.

**Личностные проблемы и возможности их компенсации.** Естественно, что эта проблематика вызывала у подростков и молодежи чрезвычайно большой интерес. При ее обсуждении использовались различные классические техники, разработанные в психотерапии. Так, в отдельных случаях проводился анализ ранних детских воспоминаний членов группы. Руководители задавали общую логику этого анализа, в основном же он проводился самими подростками. Во избежание нанесения психологической травмы мы не допускали чрезмерного углубления в обсуждение вытесненных представлений и переживаний, детских конфликтов и комплексов и т.п. Таким образом, интерпретации оставались на достаточно поверхностном уровне, однако наш опыт показал, что и при этих условиях участники группы существен-



но продвигаются в понимании своих личностных проблем. Наряду с детскими воспоминаниями подобным же образом обсуждались недавние эмоционально значимые воспоминания. При этом мы просили участников группы рассказывать не о содержании происходивших с ними событий, а только о своих переживаниях, связанных с этими событиями. Это позволяло избежать чрезмерного «самообнажения», чреватого появлением чувства стыда и неловкости. В группах с высоким общекультурным уровнем участников успешно использовались элементы сценарного анализа (Э. Берн, 1992), причем интерпретации и в этом случае давались в первую очередь группой, а не руководителями. Ценный материал для обсуждения личностных проблем представляло описанное выше игровое задание «Свой дом».

**Анализ процессов, происходящих в группе.** Материалом для анализа процессов, происходящих в группе, служили высказывания участников в процессе игры «30 секунд», а также специальные задания: «Сформулируй в двух-трех словах то, чем мы сегодня занимались в группе»; «Вспоминали ты наши занятия или кого-нибудь из членов группы в течение той недели, что мы не виделись? Перескажи свои воспоминания» (в обоих случаях ответы давались всеми участниками, включая руководителей, по очереди). В образной форме эти процессы отражались в «коллективном портрете» группы. Задание состояло в том, чтобы представить группу в виде некоего фантастического существа. Каждый участник излагал свое мнение о внешнем виде и характере этого существа. Все высказывания записывались, и итоговый «портрет» представлял собой мозаику, составленную из всех полученных описаний.

В качестве примера опишем одно из тематических обсуждений в группе второго типа (с низким образовательным уровнем, но без девиантных тенденций). Специфика этой группы определяется тем, что она состоит из старшеклассников с неблагоприятной семейной ситуацией. Задание «постройка дома», требующее создания коллективного описания дома, в котором каждому из участников группы хотелось бы жить, вызвало в этой группе неожиданную реакцию.

Начальная фаза выполнения задания проходила обычно: один из участников предложил построить трехэтажную виллу, затем девушка предложила сделать вокруг виллы сад. Но далее развитие сюжета пошло по новому направлению: стали обсуждаться средства охраны. Сначала было предложено поселить в саду большую собаку, затем к ней добавили пантеру и леопарда. Сад решили окружить забором и долго решали, каким его сделать. Были последовательно предложены следующие описания забора:

- высокий, выше человеческого роста;
- с колючей проволокой;
- проволока под током;
- стена из толстых броневых плит.

Следующим этапом стал поиск безопасного места. Вот некоторые из предлагавшихся вариантов:

- построить дом на необитаемом острове;
- в лесу, чтобы с трех сторон было болото, а с четвертой — воинственные пигмеи, которые убивают каждого, кто к ним приблизится;

- в подземной пещере;
- на морском дне;
- на Луне.

На этом занятии ведущие не стали проводить интерпретацию и обсуждение результатов выполнения задания, а перешли к другому заданию («Комплименты»). Предполагалось, что полезно предоставить участникам время для самостоятельной переработки актуализировавшихся переживаний, прежде чем обеспечить их разрядку в результате обсуждения и интерпретации.

На следующем занятии после разминки был задан нейтральный вопрос: «Вы помните, что в прошлый раз мы строили дом? Напомните, пожалуйста, какие были высказаны предложения». Участники группы вспомнили, что они собирались построить трехэтажную виллу с садом. Все остальное оказалось вытеснено. Однако вытеснение было не особенно глубоким: после некоторого напоминания («Кажется, еще вы собирались сделать забор. А не помните, где вы хотели строить свой дом?») юноши и девушки довольно полно воспроизвели предшествующее обсуждение. Это воспроизведение было значительно менее эмоциональным, чем обсуждение, проходившее на прошлом занятии. Следовательно, за прошедшую неделю, несмотря на вытеснение, действительно имела место некоторая переработка переживаний.

Не давая собственных интерпретаций, мы предложили проинтерпретировать происшедшее самим старшеклассникам. В результате небольшого обсуждения они совершенно адекватно, хотя и в весьма смягченной форме, объяснили общий смысл переживаний, отразившихся в «построении дома»: «Мы хотим, чтобы нас никто не трогал»; «Не хотим, чтобы к нам приставали» и т.п. Все это стало основой для обсуждения таких тем, как боязнь окружающего мира, проблема самоизоляции, влияние ожиданий и стереотипов на взаимоотношения разных групп населения.

Это занятие стало переломным в работе группы. До него участники уклонялись от открытого обсуждения серьезных тем, прикрывались циничными шутками или ерничаньем; теперь же они начали делиться своими проблемами. Это отличие особенно бросилось в глаза на десятом занятии. Хотя к этому времени прием в группу новых членов был давно прекращен, мы сделали исключение для двух старшеклассников, за которых очень просили их друзья, занимавшиеся в группе с самого начала. На занятии обсуждались критерии выбора партнера для отношений разной степени близости (начиная с совместного похода в кино или в кафе и кончая браком). Двое новичков вели себя так же, как и остальные участники группы в начале работы: плоско острили, когда высказывался кто-либо из других ребят, и потерянно молчали, когда предлагалось высказаться им самим. Резкий контраст с поведением остальных старшеклассников, которые посетили все девять занятий или по крайней мере большую часть из них, был замечен всеми участниками группы (эти двое не участвовали в последних двух занятиях, но впоследствии посещали следующую группу).

#### 4. Задания, способствующие стабилизации самооценки.

Эти задания полезны в группах, относящихся ко всем трем описанным типам. Они не только помогают преодолеть нарушения самооценки, но и по-

вышают сплоченность группы, улучшают общую эмоциональную атмосферу. Используются следующие задания:

- называние одним словом своего главного положительного качества;
- «Автобиография»;
- положительные взаимные характеристики участников группы («Комплименты»);
- разные формы самопредъявления (рассказа о себе);
- «Я в будущем».

«*Ведущее качество*». Каждый из участников группы называет одним словом свое главное положительное качество. Задание выполняется по очереди. Оно дается на одном из первых занятий и составляет органическую часть процедуры знакомства.

«*Автобиография*». Каждый член группы рассказывает о тех событиях своей жизни, в которых формировались или проявлялись его положительные личностные качества. Это задание, так же как и предыдущее, дается на одном из первых занятий.

«*Комплименты*». Все участники группы (включая руководителей) по очереди дают характеристику тому, на кого указал жребий. В характеристике разрешается называть только положительные качества, причем не придумывать их, а реально находить у обсуждаемого человека. В ходе одного занятия положительные характеристики даются трем-четырем членам группы. После этого проводится обсуждение (выясняется, ожидал ли человек услышать о себе так много хорошего, приятно ли это ему было и т.п.). В первый раз задание дается на 6–7 занятия, когда члены группы уже достаточно хорошо знакомы друг с другом. Затем оно повторяется еще на нескольких занятиях, чтобы каждый участник успел побывать в роли оцениваемого («получающего комплименты»).

«*Самопредъявление*». Участники группы по очереди рассказывают о себе. Так же как и в предыдущем задании, требуется называть только свои положительные качества, причем не выдуманные, а реально существующие. От задания «Ведущее качество» оно отличается тем, что в этом случае требуется развернутая и подробная самохарактеристика. Самопредъявление желательно проводить после того, как данный человек уже обсуждался в задании «Комплименты», иначе оно вызывает у юношей и девушек неловкость и смущение. Руководитель просит всех участников группы задавать выступающему вопросы, которые помогут ему вспомнить свои положительные качества. Можно также впрямую что-то подсказать, если он явно затрудняется.

«*Я в будущем*». Каждый из участников группы рисует и рассказывает о том, каким ему хотелось бы стать и в будущем. Это задание полезно проводить сразу же после задания «Комплименты».

Приведем пример того, как давались взаимные характеристики в одной из групп второго типа. Каждому из членов группы было предложено дать положительную характеристику Леше, который был мало замечен в группе. Вначале он долго пытался отказаться от роли обсуждаемого. Однако, будучи вынужден принять эту роль, выслушивал похвалы в свой адрес с большим удовольствием. Первые похвалы были весьма формальными («Свой парень», «Не выпендривается» и т.п.). Условие избегать повторений привело к тому,

что участники группы стали вспоминать конкретные ситуации, положительно характеризующие Лешу, более дифференцированно оценивать его личностные качества, особенности общения с ним («Не говорит лишнего, но если говорит, то по делу», «Если обещает что-то, то ему можно доверять», «Как будто ничего не делает, а когда его в клубе нет, то чего-то не хвагает»).

На последующих занятиях Леша стал значительно активнее, чем был до того. Кроме того, он начал гораздо регулярнее, чем раньше, посещать клуб.

«*Моя страна без войны*». Эта работа может продолжаться в течение нескольких занятий, состоящих из обсуждений будущего страны, рисования этого мирного времени, фантазирования, определения своей роли в построении этого мира, можно написать книгу с описанием путей, ведущих к прекрасному будущему, и сделать к ней иллюстрации. Важно, чтобы работа была неформальной. Именно поэтому целесообразнее работать над ней в течение нескольких встреч, чтобы чувства успевали остывать, а идеи «проживались», «вынашивались».

Могут возникать сложные моменты, связанные с позицией родителей по отношению к поиску виновных в трагедии народа. В этом случае (и не только) в занятие можно включить сказку о Тюлененке, предложенную для родителей в блоке материалов для проведения родительских собраний (см. с. 75–76).

## 5. Драматизация.

Драматизацию удобнее всего проводить на заключительной стадии занятия. В группах первого и второго типов ею завершается почти каждое занятие, что отчасти вызвано требованиями самих старшеклассников, у которых она становится самой любимой формой работы. На первых занятиях даются наиболее простые виды драматизации, преимущественно без слов. Позднее задания усложняются и выполняются участниками все более самостоятельно. В группах третьего типа (с особо низкой успешностью) осуществить драматизацию сложно.

Когда драматизации индивидуальные, то в течение занятия выступают 4–5 человек. Однако более частой формой работы являются групповые драматизации. При этом все участники группы делятся на 3–4 подгруппы. Все подгруппы готовят свое выступление одновременно. Затем они поочередно показывают свои сценки остальным участникам. По окончании всех выступлений показанные сценки кратко обсуждаются.

Содержание сценок задается руководителями группы в соответствии с темами, поднимавшимися в обсуждениях, или с направленностью предыдущих игр и упражнений, например:

- сцена, демонстрирующая нарушение половых или возрастных ролей;
- конфликт, вызванный взаимным непониманием;
- семейный конфликт;
- агрессивное поведение;
- нарушение социальных ролей;
- показ одного из членов группы в заданной ситуации;
- загадывание эмоции;
- показ заданной эмоции.

В качестве примера влияния занятий драматизацией на преодоление личностных проблем старшеклассников приведем описание составителями программы наблюдений за Артуром, занимавшимся в группе первого типа (высокого уровня).

Артур пришел на собеседование, прочитав объявление о наборе старшеклассников в психологическую группу. Ему было 16 лет, и он учился в X классе. По его словам, у него не налаживались контакты ни с кем из сверстников, что и привело его в психологическую группу. Психологическое обследование показало, что у Артура резко повышен уровень тревожности, снижена самооценка, ярко выражено ощущение своей ненужности, потери смысла жизни.

Поначалу на занятиях группы Артур был пассивен. Ярко проявлялись трудности в общении со сверстниками. Однако уже на третьем занятии стало заметно, что у него имеются актерские способности. Он с удовольствием участвовал в драматизациях, выбирая для себя роли пассивных неудачников и исполняя их с большим комизмом. Вскоре он приобрел большую популярность в группе, и к концу ее работы достиг статуса «звезды», что подтвердили результаты социометрии. В результате этого значительно повысилась его самооценка, и в дальнейшем он стал успешно устанавливать контакты также вне группы и клуба. Соответственно, снизилась тревожность. В целом психологическое состояние Артура нормализовалось. Как он сам, так и его родители считают, что решающую роль в этом сыграло участие в работе психологической группы и клуба.

### Результаты групповой работы

Как известно, оценить эффективность групповой работы крайне трудно (Рудестам, 1993). Можно судить о достигнутых результатах только по косвенным данным — на основе наблюдений, самоотчетов подростков и старшеклассников, рассказов их родителей и руководителей клубов. Однако даже такая приблизительная оценка позволяет заключить, что результаты существенно различны в группах разного типа.

Наибольший успех достигается в группах первого типа (с высоким общекультурным уровнем и высокой социальной успешностью). В группах второго типа у большинства старшеклассников достигается осознание своих психологических проблем, однако для преодоления этих проблем в групповой работе в рамках предложенной модели времени оказывается, как правило, недостаточно. В отдельных случаях участники группы направляются на индивидуальную работу с психологом, причем групповые занятия обеспечивают необходимую для этого мотивацию. Руководители клубов отмечают полезность психологической группы для работы со старшеклассниками в клубе.

В группах третьего типа (с выраженными девиантными тенденциями) достижения наиболее поверхностны: они распространяются в лучшем случае на поведение подростков и старшеклассников в клубе. За пределами клуба прошедшие психологическую группу часто сохраняют прежние модели поведения. Однако в дальнейшем клуб может брать на себя функции коррекционного механизма.

В целом опыт сочетания работы психологической группы и подростково-молодежного клуба достаточно успешный. Это сочетание приводит к появлению у старшеклассников более или менее развернутых форм де-

ятельности, направленной на социальное самоопределение в постэкстремальный период.

### 2.5.2. Тренинг групповой сплоченности для подростков

Тренинг групповой сплоченности для подростков разработан по материалам книг Е. Коротаевой «Хочу, могу, умею!», К. Фопеля «Энергия паузы», И. Вачкова «Основы технологии группового тренинга». Тренинг составлен педагогом-психологом И.Е. Грошевой, дополнен и скорректирован С. Юлдашевой и М. Войтик и является примером возможной компоновки занятий с учетом вышеизложенных принципов. Одновременно занятия, предложенные в тренинговой программе, пополняют перечень методик, предложенных в предыдущей программе.

**Цель:** развитие сплоченности в группе детей подросткового возраста.

**Задачи:**

1. Развитие навыков социальной перцепции.
2. Развитие коммуникативных навыков.
3. Повышение уровня доверия в группе.

**Используемые средства:** групповые дискуссии, мини-лекции, ролевые игры, игры на интенсивное физическое взаимодействие, работа в парах и тройках и т.д.

**Содержательный блок тренинга:**

1. Знакомство.
2. Снятие барьера на проявление чувств и эмоций.
3. Вербальные и невербальные средства общения.
4. Умеем ли мы слушать друг друга?
5. Умеем ли мы разговаривать?
6. Как преодолеть неуверенность и агрессию в общении?
7. Рефлексия, осознание себя членом коллектива.

**Организация:**

Длительность — 2 часа.

Общее количество занятий — 8.

Количество участников — 12–15 человек.

Возраст участников: 12–14 лет

Тренинг проводится 8 дней в режиме 1 раз в неделю или интенсивом (8 дней подряд).

#### ЗАНЯТИЕ 1.

**Цель:** создание условий для лучшего и быстрого знакомства участников; ознакомление с принципами работы группы и выработка групповых ритуалов; создание условий для развития адекватного представления друг о друге; осознание и выделение качеств, способствующих установлению дружеских отношений в группе; демонстрация недостатков групповой разобщенности для создания благоприятного настроения на дальнейшую деятельность.

**Упражнение 1. «Визитная карточка, или Давайте знакомиться».**

Для этого упражнения понадобится маленький мячик, который легко катать в ладонях (подойдут шишка, камешек и т.д.).

**Задание.** Каждый из участников должен рассказать о себе. Но задача усложняется тем, что каждая новая «визитная карточка» кроме повторения информации, которая прозвучала, должна добавлять что-то новое. Например:

1-й участник: Меня зовут Антон, мне 14 лет.

2-й участник: Меня зовут Аня, мне 15 лет, мне нравится танцевать.

3-й участник: Меня зовут Лена, мне 15 лет. Я не люблю танцевать, зато мне нравится петь... и т.д.

В игре формируется первичное восприятие группы в целом. Участники учатся вычленять основную информацию, «примерять» ее, включаться в процесс кругового общения.

Задумайтесь и проанализируйте, чья информация оказалась наиболее интересной и «дошла» до конца. И какая информация была потеряна, почему?

Игра направлена на формирование умения вычленять основную информацию, соотносить и обогащать полученное знание в соответствии с конкретной жизненной ситуацией.

Затем ведущий знакомит участников тренинга с правилами работы в группе, и группа их обсуждает:

1. Доверительный стиль общения.
2. Общение по принципу «здесь и теперь».
3. Высказывания от своего имени.
4. Искренность в общении.
5. Конфиденциальность всего происходящего.
6. Недопустимость непосредственных оценок человека.
7. Активное участие в происходящем.
8. Уважение говорящего.
9. Выполнение всех требований ведущего, правила «стоп».

**Введение ритуала приветствия.** Лучше, если этот ритуал вырабатывается самой группой. Варианты чрезвычайно разнообразны. Например, участники с первой минуты занятия двигаются по комнате и, встречаясь с партнером, поочередно касаются локтями, коленями и молча улыбаются друг другу. Вариантами невербального приветствия могут быть касание плечами, ступнями по тому же принципу: «каждый — с каждым». Можно договориться и о применении вербальных средств. Например, участники должны обязательно сказать друг другу несколько теплых слов, не повторяясь при новой встрече: в первый день — высказать комплимент внешности, во второй — подчеркнуть самое яркое достоинство, в третий — похвалить за конкретный поступок или акт поведения на занятиях и так далее, в последний — выделить то, чему «я у тебя научился». Используются и способы общего приветствия: стоя в кругу, участники поднимают вверх сцепленные руки.

### Упражнение 2. «Импульс» («цепная реакция»).

**Задание.** Участники образуют круг, держась за руки. Ведущий быстро, не сильно, но ощутимо сжимает руку соседа справа или слева. Тот так же сжимает руку своего соседа и т.д. Пожатие переходит от одного к другому, пока не вернется к ведущему.

Повторяется та же процедура, но в другую сторону.

**Задание усложняется:** при передаче импульса вправо игрок озвучивает свое участие междометием «Эх!», а влево — возгласом «Ух!». Если импульс

сы справа слева «встречаются» на каком-либо игроке, то он восклицает «Хо-хо!» и автоматически пожатием рук отправляет импульсы обратно по кругу.

**Вариант:** вместо пожатий можно наступать на ногу, подмигивать, хлопать по колену сидящего рядом и т.д.

**Обсуждение.** Трудно ли следить за «импульсом»? Легко ли озвучивать свое участие? Как чувствует себя человек, на котором замкнулись импульсы с обеих сторон? Что мы ощущаем, если сбиваемся? Что можно сделать, чтобы игра приносила удовольствие, а не напряжение?

### Упражнение 3. «Работа с именем».

Руководитель тренинговой группы просит участников группы рассказать и показать некоторую историю — настоящую или придуманную, — которая связана с его именем и которая поможет группе запомнить его. При этом все участники знают, что в группе они могут выбрать вымышленное имя, взять псевдоним, имя литературного героя, менять имена день ото дня.

### Упражнение 4. «Анкета».

**Задание.** Все садятся в круг. Ведущий раздает бумагу для записей и английские булавки или скрепки. Каждый участник пишет в верхней части листа свое имя и делит лист вертикальной линией на две части. Левую помечает знаком «+», правую знаком «-». Под знаком «+» перечисляется:

1. Любимый цвет.
2. Любимое время года.
3. Любимый фрукт.
4. Любимое животное.
5. Название любимой книги.
6. Имя любимого литературного героя.
7. Любимый исторический персонаж.
8. Любимое мужское и женское имя.
9. Черта характера, нравящаяся в других людях.

В правой части перечисляется то же самое, но со знаком «-», т.е. нелюбимое. Когда все кончат писать, ведущий просит прикрепить листочки на видном месте на груди. После этого все в полном молчании начинают ходить медленно по комнате и внимательно читать всё, что написано на листке у каждого. В конце упражнения ведущий предлагает членам группы несколько минут для переговоров с заинтересовавшим участником упражнения.

**Обсуждение.** Что вы узнали нового друг о друге? Что вы ощущали во время нахождения общих интересов?

### Упражнение 5. «Расскажи сказку».

Игра, которая будет интересна людям любого возраста, буквально «от мала до велика». Сказки любимы всеми, многие с удовольствием придумывают свои сказочно-современные сюжеты. Казалось бы, что может быть необычного (суперинформативного) в такой игре? Но дело в том, что сказка рассказывается с конца...

**Задание.** Игра идет по цепочке (чем больше участников, тем длиннее сказка). Сказка сочиняется группой от конца к началу, поэтому сначала нужно сказать что-то новое, а затем повторить предыдущие реплики.

Первый участник говорит обычную заключительную фразу сказки (например: «И жили они счастливо и умерли в один день»). Следующий добавляет в двух-трех фразах те события, которые произошли перед этим:

«И сыграли они пышную свадьбу. Родились у них красивые дети. И жили они счастливо и умерли в один день». И так далее, пока сюжет сказки не доберется до последнего рассказчика. Последний участник дает название сказке и рассказывает ее от начала до конца.

Каковы перипетии сюжета: традиционные или совершенно необычные? Сохраняется ли логика повествования «сказки наоборот»? Подкрепляется ли сюжет сказки интонациями рассказчиков? Чей поворот сюжета самый удивительный?

Как и в предыдущих играх, развивается память, умение сконцентрироваться и импровизировать, держать нить рассуждений, умение «доотраивать» информацию.

**Вариант:** сказка рассказывается участниками последовательно от начала до конца по одному слову.

**Обсуждение.** Трудно ли было рассказывать сказку с конца? Что было труднее: рассказывать сказку с конца или с начала, повторяя реплики других? Понравилась ли вам сказка? Что было сложно? Что понравилось?

**Круг впечатлений от занятия.** Участникам предлагается рассказать о положительных впечатлениях, а затем высказать пожелания на следующую встречу (конструктивный подход, заменяющий критику).

**Введение ритуала прощания** (5 минут). Участники стоят минуту с закрытыми глазами, положив руки на плечи товарищей и мысленно передавая группе свои позитивные эмоции и добрые пожелания. Почти всегда эта процедура сопровождается легким раскачиванием и ощущением легкости и полета. В этом упражнении ведущему необходимо учитывать уровень возбуждения на момент окончания занятия, иногда ситуация такова, что процедуру стоит упростить. Самое простое — это слова: «Всем спасибо».

## ЗАНЯТИЕ 2.

**Цель:** развитие коммуникативных навыков.

**Ритуал приветствия.**

**Упражнение 1. «Что в имени тебе моем?»**

Начните игры данного блока с интерактивной игры. Вам понадобится мяч (можно заменить мягкими игрушками небольшого размера: зайчик, котенок и т.д.)

Игра проходит в два этапа.

**Этап 1.** Участники образуют круг. Ведущий бросает мяч и называет имя того, кто ловит подачу. Затем этот участник также называет имя игрока и бросает ему мяч. (Важно, чтобы мяч обязательно пролетал через внутригрупповое пространство!). Так до тех пор, пока имя каждого участника не будет названо. Последний человек называет имя ведущего, и круг замыкается. А теперь повторите эту процедуру и уточните, все ли игроки запомнили, от кого пришел к ним мяч и к кому был отправлен.

**Этап 2.** Мяч отправляется вновь по кругу в той же последовательности. Однако когда 3–4 игрока уже назвали своего адресата, ведущий достает другой мяч (игрушку) и отправляет ее по тому же кругу (при этом первый мяч должен дойти до конца своего пути, т.е. до ведущего). И так поочередно в путь отправляются все 5–6 мячей или игрушек.

В какой-то момент в воздух одновременно взлетают яркие цветные мячики, зайчики, мишки, и все это сопровождается именами тех, кто стоит в кругу. Так продолжается до тех пор, пока ведущий не начинает последовательно убирать прилетающие к нему предметы связи.

**Обсуждение.** Трудно ли было следить за «связующими нитями»? Что отвлекало? Что вызывало опасение? Пришло ли чувство уверенности, если «да», то с чем оно было связано? и т.д.

**Упражнение 2. «Круг».**

**Задание.** Участники игры образуют «сидячий» круг. Один из участников начинает по кругу передавать предмет (можно использовать мягкую игрушку). Когда предмет оказывается в руках у одного из участников, он должен передать его другому участнику и назвать его каким-нибудь ласковым словом. После этого мяч передается дальше, и так до тех пор, пока его не возьмет последний участник.

Например:

*1-й участник:* Катя ты очень красивая.

*2-й участник:* Миша, ты самый умный. И т.д.

**Обсуждение.** Что вы чувствовали во время получения комплиментов? Что было сложно? Желательно обсудить: что сложнее и что приятнее — получать комплименты или делать их.

**Упражнение 3. Тренировка внимательного слушания.**

Группа разделена на пары. Тренер дает **инструкцию:** «Представьте теперь, что один из вас — журналист, он берет интервью у второго. Будем тренировать внимательное слушание. Журналист пришел к важной персоне, чтобы написать об этом человеке статью. Лишних вопросов задавать нельзя, такое условие интервью поставила эта персона. Тот, кто исполняет роль этой персоны, должен рассказать о себе то, что он считает нужным, так, как он считает нужным. **Первое:** что вы считаете своими достижениями в жизни? Пусть они будут небольшими, но это ваши достижения. Поделитесь ими с журналистом. **Второе:** что вы считаете своими неудачами? Вы пытались что-то сделать, чего-то достичь, но вам это пока не удалось. Назовите свои неудачи. И **третье:** на кого вы можете положиться в жизни?

«Журналисты» могут задавать дополнительные наводящие вопросы, но главное — внимательно слушать. После завершения упражнения «журналисты» представят группе интервьюируемых персон, рассказав как можно более точно об их достижениях, неудачах и на кого они могут положиться в жизни. Всё понятно? Начали!»

Тренер дает 3–4 минуты на разговор, а затем организует представление журналистами своих персон группе.

После этого упражнение повторяется в обратную сторону: журналистами будут вторые, а персонами — первые в парах.

Важно показать участникам сложность совпадения услышанного и рассказанного и обсудить это.

**Упражнение 4. «Стихотворение».**

**Задание.** Участникам зачитывается какой-то поэтический отрывок или небольшое стихотворение, а после этого их просят кратко записать его содержание. Каждый из участников зачитывает свои записи.

В этом упражнении открываются возможности для использования творческого потенциала. Важно дать подросткам возможность почувствовать сложность и неоднозначность мировосприятия разными людьми.

#### **Упражнение 5. «Капитан сказал».**

Участники группы садятся по кругу.

**Инструкция.** «Мы будем выполнять различные движения, действия. При этом необходимо соблюдать одно условие: выполнять только те действия, сообщение о которых я буду предварять словами: «Капитан сказал». Например, если я говорю: «Капитан сказал: поднимите правую руку», то вы делаете это, если же я скажу: «Поднимите руку» или: «Я прошу вас поднять руку», то это действие совершать не надо».

Характер действий, предлагаемых тренером, может быть различным: ходьба, повороты, поднимание рук, прыжки и т.д. При этом тренер может провоцировать группу. Например, тренер говорит: «Давайте встанем», и сам встает или: «Поднимите правую руку», и сам поднимает и т.д.

Упражнение надо проводить в быстром темпе. Обычно оно проходит весело, в результате чего снижается напряжение, усталость, улучшается настроение. В то же время оно способствует мобилизации внимания.

#### **Круг впечатлений от занятия.**

#### **Ритуал прощания.**

### **ЗАНЯТИЕ 3.**

**Цель:** развитие эмпатии и коммуникативных навыков.

#### **Ритуал приветствия.**

#### **Упражнение 1. «Эмпатия».**

**Задание.** Все члены группы в кругу слушают одного из участников, который говорит эмоционально окрашенную фразу. Каждый по очереди называет то чувство или несколько чувств, которые, по его мнению, испытывает говорящий. Группа обсуждает результаты.

#### **Упражнение 2. «Отражение чувств».**

**Задание.** Упражнение выполняется в парах. Первый член пары искренне произносит какую-то эмоционально окрашенную фразу. Второй участник последовательно выполняет два задания: сначала повторяет своими словами содержание того, что он услышал (отражение содержания), а потом пытается определить чувство, которое, по его мнению, испытывает его партнер в момент говорения (отражение чувств). Партнер оценивает точность обоих отражений. Затем члены пары меняются ролями. После выполнения упражнения в парах группа обсуждает его по схеме:

- Какие трудности испытывали были у вас во время выполнения упражнения?
- Какие чувства вы испытывали?
- Что затрудняет или облегчает отражение чувств?

#### **Упражнение 3. «Внутренний голос».**

**Задание.** Упражнение выполняется в кругу. Каждый участник группы имеет возможность выслушать свой «внутренний голос», поговорить с ним. Один из участников группы (назовем его А) выбирает себе того, кто будет исполнять роль его «внутреннего голоса». Тот встает за спиной участника А и говорит от первого лица: «Я (имя участника А), сейчас чувствую..., потому что..., из-за то-

го, что...». Затем ведущий задает вопросы участнику А: «Согласны ли вы с вашим внутренним голосом? Все ли он сказал из того, что вы хотели бы услышать? Может быть, вы хотели бы послушать другой «внутренний голос»?» Члены группы имеют возможность обсудить результаты. Затем следующий участник группы выбирает себе «внутренний голос», и так упражнение выполняется до тех пор, пока все участники не побывают в обеих ролях.

#### **Упражнение 4. «Поддержка».**

**Задание.** Участник группы рассказывает сидящему слева от него о своей проблеме или затруднении, можно о том же, что и в предыдущем упражнении. Его партнер говорит что-то, что считает нужным, чтобы оказать поддержку говорящему, затем рассказывает о своей проблеме следующему участнику, далее всё повторяется до тех пор, пока все участники группы не побывают в роли оказывающего поддержку и принимающего ее.

После выполнения упражнений 3 и 4 участники обсуждают в группе чувства, возникшие при их выполнении, по схеме:

- В какой случае было интереснее, в какой — сложнее?
- Какими словами вы оказывали поддержку, какие чувства испытывали при этом?

В случае необходимости анализируются реакции отдельных участников.

#### **Упражнение 5. «Все равно ты молодец, потому что...»**

**Задание.** Упражнение выполняется в парах. Первый участник пары начинает рассказ со слов: «Меня не любят за то, что...». Второй, выслушав, должен отреагировать, начиная словами: «Все равно ты молодец, потому что...». Затем участники меняются ролями.

В обсуждении важно дать участникам возможность обсудить приятные и неприятные моменты упражнения.

#### **Круг впечатлений от занятия.**

#### **Ритуал прощания.**

### **ЗАНЯТИЕ 4.**

**Цель:** развитие невербальных средств общения и повышение уровня доверия в группе.

#### **Ритуал приветствия.**

#### **Упражнение 1. «Передача эмоции».**

**Задание.** Все закрывают глаза. Ведущий берет за руку участника справа и, после того как он открыл глаза, передает ему эмоцию (положительную, нейтральную, отрицательную) невербальным способом, и так по кругу. После обсуждения процедура повторяется для систематизации практического опыта.

#### **Упражнение 2. «Побег».**

**Задание.** Группа делится на пары. Один из каждой пары — заключенный, другой — товарищ, устраивающий побег, которому необходимо невербально передать план побега. Время на выполнение задания приблизительно 3–5 минут. После невербального взаимодействия арестант рассказывает, как он понял план побега. В обсуждении можно отметить различия в невербальном языке людей: экспрессию, использование телодвижений, рукопожатий, хлопываний, контакт глаз, мимики и других особенностей, появившихся в группе. Это упражнение можно повторить, если пары поменяются ролями.

**Упражнение 3. «Зеркало».**

Это упражнение несколько сложнее по структуре и не всегда удачно проходит в подростковых группах. Здесь многое зависит от подбора участников на роль зеркала.

**Задание.** Два подростка-добровольца садятся напротив друг друга на расстоянии одного-полутора метров. Один из них выполняет роль зеркала. За спиной у того, кто смотрит в зеркало и ни в коем случае не имеет права оборачиваться, тренер (часто с кем-то из подростков) совершает серию эмоционально окрашенных пантомимических действий.

**Инструкция** паре работающих: «Один из вас — зеркало. Он своей мимикой, позами, глазами, но ни в коем случае не словами должен рассказывать другому, тому, кто смотрит в зеркало, но не видит, что происходит у него за спиной, что же происходит за его спиной. Этот другой должен будет потом рассказать, что с его точки зрения происходило у него за спиной, как он об этом узнал, как ему помогало и как ему мешало зеркало. Впрочем, он может выдвигать свои гипотезы и по ходу дела, в реальном масштабе времени, а не потом. Это, возможно, поможет зеркалу быть более «зеркальным», точным».

Это упражнение можно делать и без «зеркала», но тогда происходящие за спиной испытуемого действия должны дополняться произвольными звуками: сопением, шорохами, краткими возгласами, звуками движения предметов, шагами и пр. Если игра проходит конструктивно и нравится участникам, то можно на разных занятиях провести оба варианта.

Реально за спиной у испытуемого должны разворачиваться — как отдельные маленькие сюжеты — очень эмоциональные сценки. Порой для игры в них нужен предварительный инструктаж помощников тренера. Кстати, это могут быть и два помощника тренера без него самого, если им даны подробные указания, что и как играть. Все сценки идут без речевого сопровождения.

1. Драка двух подростков с оплеухами, угрожающими жестами и взглядами, контактными позами, всхлипываниями и пр.
2. Бесконтактная агрессия по отношению к испытуемому: ему строят рожи, ставят «рога», как бы бьют, терзают, душат, разрывают на части, всячески унижают.
3. Красивый парный танец без музыки.
4. Объяснение в любви и т.п.

Сценки должны быть неожиданны, интересны, эмоционально насыщены, даже утрированы. Их должно быть столько, чтобы хватило на всех желающих отгадывать, что происходит у них за спиной. Надо резко менять характер сценок, но не бояться и повторов — они будут столь же неожиданны! Каждый испытуемый может работать последовательно с 1–3 сценками. Упражнение допускает полное обсуждение.

Смысл упражнения в том, что испытуемый должен по мимике и позам «зеркала» и по движениям и звукам позади себя отгадать, что там происходит. Информации слишком мало для рациональных гипотез, и в дело обязательно вступает проекция. Испытуемый проецирует некоторые события в зависимости от своих особенностей. Или, наоборот, демонстрирует полную невнимательность, отсутствие креативности, тревожность... Он не может чи-

тать по мимике, для него ничего не значат звуки и передвижения за его спиной. Возможен и случай, когда испытуемый начинает обвинять «зеркало», что оно малоинформативно, неумело, ничего не отражает. Упражнение при его удачном выполнении дает богатый материал для обсуждения сначала в малой группе участников, а затем и всей группы.

**Упражнение 4. «Общение без слов».**

**Задание.** Упражнение выполняется молча. Ведущий просит участников встать в два концентрических круга лицом друг к другу. Внешний и внутренний круги начинают двигаться в противоположные стороны и останавливаются по команде ведущего. Оказавшиеся друг напротив друга люди образуют пару. Ведущий просит их закрыть глаза и поздороваться с помощью рук. Открыть глаза и двигаться дальше. Вновь по команде образуются пары, которые получают задание: «Положите руки на плечи друг другу и посмотрите в течение минуты в глаза партнеру, улыбнитесь, опустите руки и начинайте двигаться дальше».

Следующие инструкции образующимся парам могут быть такими: поборитесь руками, помиритесь руками, выразите поддержку с помощью рук, попрощайтесь, обопритесь спинами друг о друга и присядьте, стараясь не упасть, и т.п.

После упражнения участники обмениваются чувствами.

**Упражнение 5. «Разговор через стекло».**

**Задание.** Группа разбивается на пары. Первым номерам дается задание попытаться без слов позвать в кино вторых, вторым — выяснить у первых задание по математике. Причем первые номера не знают, что было предложено вторым, и наоборот. Участники пытаются договориться между собой так, словно между ними находится толстое стекло, через которое они не могут слышать друг друга.

**Обсуждение.** Спросить у участников, поняли ли они друг друга, смогли ли договориться. Спросить наиболее успешных игроков, как им это удалось.

**Упражнение 6. «Свечка».**

Все участники группы становятся в круг. Один из участников становится в центр круга и, закрыв глаза, падает на руки партнеров, а те подхватывают его. Упражнение выполняется молча. Желательно, чтобы в центре круга побывали все участники группы. После этого члены группы обмениваются переживаниями.

**Круг впечатлений от занятия.****Ритуал прощания.****ЗАНЯТИЕ 5.**

**Цель:** развитие навыков социальной перцепции (механизм идентификации).

**Ритуал приветствия.****Упражнение 1. «Хиппи».**

**Инструкция:** «Одно время во всем мире было очень популярно движение хиппи. Хиппи имели разнообразные традиции, привычки, обычаи, отличающие их от других людей. Одной из таких традиций было делать какие-нибудь надписи на своей одежде, часто отражающие жизненную позицию, девиз ее обладателя.

Сейчас мы будем бросать этот мяч друг другу со словами: «Если бы ты был хиппи, то на твоей футболке было бы написано...», проговаривая текст, который, с вашей точки зрения, мог бы быть написан на футболке человека, которому вы бросаете мяч.

Тот, кому брошен мяч, должен сказать, согласен ли надеть футболку с такой надписью или нет».

Будем внимательно следить за тем, у кого уже побывал мяч, а у кого нет. Надо, чтобы каждый получил футболку с какой-то надписью».

### **Упражнение 2. «Шаг навстречу».**

Группа разбивается на пары.

**Задание 1.** Стоя лицом друг к другу, участники соединяют свои ладони с ладонями партнера. Затем одновременно делают шаг назад, не отпуская ладоней. Затем еще шаг назад и еще... При этом между партнерами постоянно существует контакт глаз и ладоней. «Отступление» продолжается как можно дольше. Если участники полагают, что «дошли до точки», то начинается обратный процесс. При этом ладони продолжают надежно связывать партнеров.

**Задание 2.** Пары те же, однако задание изменено. Партнеры стоят друг перед другом на расстоянии 2–3 шагов. Нужно качнуться навстречу друг другу (не отрывая ног от пола) так, чтобы соединиться, опереться ладонями (как в задании 1). Получилось? Прекрасно. Теперь каждый делает шаг назад и вновь устремляется навстречу своему партнеру. И еще шаг назад...

Впечатлений будет много, пусть участники обменяются ими.

### **Упражнение 3. «Молекулы».**

**Инструкция:** «Сейчас вы будете ходить по комнате. Когда я назову цифру, вы должны объединиться в группы с таким количеством человек».

Последней называется цифра два, для того чтобы разбить участников на пары для следующего упражнения.

### **Упражнение 4. «Слепой и поводырь».**

**Задание.** Одному человеку из пары предлагается закрыть глаза и на протяжении примерно 5 минут представлять, что он слепой. Для младших подростков иногда появляется необходимость завязать глаза, но для более старших это совсем не обязательно. Каждому второму из пар также предлагается как можно более реально представить, что перед ними слепые люди и что им необходима помощь. Предложите «поводырям» взять за руки своих подопечных — «слепых». После этого необходимо поставить игровую задачу. Это может быть задача:

а) познакомить «слепых» с комнатой, в которой находится группа, т.е. свободно поводить их по комнате;

б) не просто поводить, а максимально сориентировать «слепых» в комнате, сделать доступными для них все ключевые объекты комнаты, с которыми они могут столкнуться или каким-либо образом взаимодействовать (дверь, ее ручка, окно, форточки, основные препятствия и траектории движения, стол, стулья, вешалки, электроприборы, другие необходимые вещи и предметы);

в) не ориентировать, а предлагать вещи и объекты для отгадывания — «Что это такое?». Например, предлагается предъявить каждому «слепому» десять произвольно выбранных предметов для опознания. Это могут быть

личные вещи участников, сами эти участники («Кто это?»), предметы из обстановки и оборудование комнаты и пр.

Таким образом, возможны три варианта выполнения упражнения: когда «слепой» и его «поводырь» в основном молчат когда они общаются, но инициатором-рассказчиком является «поводырь»; когда они общаются, но «поводырь» уже не рассказывает, а скорее загадывает «слепому» загадки.

После выполнения задания и небольшой паузы (для спонтанных реакций участников) ведущий побуждает бывших «слепых» рассказать о своих ощущениях в этой роли, об их переживаниях и наблюдениях. Как правило, выговориться предоставляется возможность всем желающим, в том числе и «поводырям». Возможны дополнительные вопросы: не было ли вам страшно? Уверенно ли вы себя чувствовали? Довольны ли вы своим поводырем? Что было труднее всего отгадать? и т.д.

После этого надо дать возможность «слепому» и «поводырю» поменяться ролями, т.е. испытать эти новые для зрячего человека ощущения и наблюдения, а потом и всем членам группы. Причем во второй раз стоит давать и более сложные, более трудные задачи.

Это может быть задание, когда «слепой» и «поводырь» должны пройти по коридорам того этажа, на котором находится тренинговая комната, и даже по лестнице подняться на другие этажи, походить там и только потом вернуться.

Здесь также необходимо дать возможность выговориться и «слепым», и «поводырям». Затем члены пары меняются ролями.

### **Круг впечатлений от занятия.**

### **Ритуал прощания.**

## **ЗАНЯТИЕ 6.**

**Цель:** получение новой информации друг о друге; осознание себя сплоченной группой.

### **Ритуал приветствия.**

### **Упражнение 1. «Ответы за другого».**

**Инструкция:** «Психологи говорят, что группа является сплоченной, когда наблюдается единство ценностных ориентаций. Иными словами, когда по отношению к самым важным в жизни вещам у людей примерно одинаковое отношение. Но такое единство возможно лишь тогда, когда люди хорошо знают, как каждый человек из группы относится к тому или иному вопросу, что ему нравится и что не нравится. Давайте проверим, насколько хорошо вы уже знаете друг друга, насколько вы можете проникнуть в глубину души человека из нашей группы и понять его вкусы и пристрастия. Способны ли вы на основе той информации, которая у вас уже есть о человеке, предугадать, как он ответит на те вопросы, которые в процессе нашей групповой работы еще не обсуждались? Для этого предлагаю вам следующее упражнение. Возьмите большой лист бумаги, положите его горизонтально и разделите вертикальными линиями на три части. В верхней части среднего столбца подпишите свое игровое имя. Над левым столбцом напишите имя человека, сидящего слева от вас, но не ближайшего соседа, а следующего за ним. Над правым столбцом — имя человека, сидящего справа от вас, также через одного человека. Таким образом,



у каждого из вас есть два человека, глазами которых вы должны будете посмотреть на мир и за которых дадите ответы на вопросы, которые я предложу.

(Такое условие — отвечать не за ближайших соседей, а за сидящих чуть дальше — вызвано двумя причинами: во-первых, если группа сформирована из людей, уже знающих друг друга, то обычно приятели садятся в круг рядом, а отвечать за хорошо знакомого человека не представляет трудности и интереса, во-вторых, данная процедура ограждает от соблазна подсмотреть, что же на самом деле пишет сосед на своем листочке.)

Итак. Сейчас прозвучат вопросы. Их записывать не нужно. Ставьте номер вопросов и записывайте ответы, которые, по вашему мнению, дают ваши партнеры. Не спешите, попробуйте вжиться во внутренний мир человека, от имени которого вам приходится писать. В среднем столбце вы отвечаете за себя. Отвечайте кратко и определенно».

Достаточно пяти-шести вопросов. Их содержание будет варьировать в зависимости от половозрастного состава группы и ее интересов. Возможный перечень вопросов:

1. Любимый цвет?
2. Любимое мужское имя?
3. Любимое женское имя?
4. С симпатией ли вы относитесь к домашней живности? Если да, то кого предпочитаете: собак, кошек, птиц, аквариумных рыбок или кого-то другого?
5. Самая неприятная для вас человеческая черта?
6. Самое ценное для вас человеческое качество?
7. Чего вам в жизни не хватает больше всего?
8. Ваше любимое времяпрепровождение?
9. Книги какого жанра вы предпочитаете?

Для проверки степени «попадания» после завершения процедуры ведущий предлагает участникам сравнить свои результаты и подсчитать количество совпавших ответов. Итоги подводятся во время общегруппового обсуждения.

Как легко заметить, указанные вопросы подразумевают достаточно широкий спектр вероятных ответов, а не банальную альтернативу «да» — «нет». Здесь сложно просто угадать ответ, как в лотерее. Приходится думать, вчувствоваться в другого человека, сопоставлять имеющуюся информацию о нем, делать выводы. Однако опыт показывает, что практически в каждой группе находятся несколько удивительно проницательных участников, умудрившихся осуществить «стопроцентное попадание», то есть полное совпадение всех ответов. Хорошо обсудить, как им удалось добиться этого, на чем основывались их предположения, что именно подсказало им правильные ответы. Но если даже совпадений мало, члены группы приобретают много необычной информации друг о друге, становятся ближе и понятнее друг другу, получают опыт «вхождения в мир другого».

### **Упражнение 2. «Мой портрет глазами группы».**

**Материалы:** бумага и фломастеры.

Ведущий обращается к участникам группы с вопросом:

— Есть ли среди вас желающие получить свой психологический портрет? И не просто словесный портрет с перечислением достоинств и недостатков, а совершенно реальное изображение вашего облика?

«Натурщику» предлагается занять «горячий стул», ведущий продолжает:

— Все остальные участники группы станут художниками. У каждого из вас лист бумаги и пачка фломастеров. Каждый — хотя бы в детстве — пробовал изображать людей. У кого-то это получалось удачно, у кого-то не очень.

В этот момент, как правило, кто-нибудь говорит, что не умеет рисовать и не желает обижать «натурщика» его уродливым портретом.

— Что же! Мы откажемся от попыток правильно нарисовать глаза, нос, рот, верно передать цвет одежды и нюансы прически. Мы поставим более сложную и интересную задачу: каждый из нас должен создать именно психологический портрет человека, сидящего перед нами. Для этого можно применять изобразительные средства, предоставленные в наше распоряжение художниками-модернистами, и исходить из единственного принципа: «Я вижу так!» Пусть ваши рисунки будут иметь метафорический смысл и тонкий подтекст. Может быть, понимаемый вами внутренний мир человека, чей портрет вы изображаете, породит в вашей душе цепочку ассоциаций или создаст конкретный образ, отражающий нечто важное в нем. Может быть, вы воспринимаете его психологический облик в виде какого-то реального предмета, а может, это какой-то узор, абстрактный орнамент или набор цветных пятен. Ограничений для вас нет никаких, будьте свободны в выборе способов изображения его внутреннего облика. Помните лишь, что до конца упражнения разговаривать воспрещается.

После небольшой паузы, ведущий продолжает свой монолог спокойным, чуть замедленным голосом, создавая необходимый настрой, медитативное творческое состояние участников:

— А теперь посмотрите внимательно на человека, сидящего перед вами, проникните сквозь внешнюю оболочку, за которой скрывается чуткая и нежная человеческая душа. Какова она у этого человека? В чем ее отличие от других душ? Каковы ее особенности, делающие этого человека уникальным созданием во Вселенной? Разглядите внутренним взором образ этой души. Услышьте звучание музыки этой души. Почувствуйте форму и поверхность этой души. Поймите сущность этой души... И перенесите свое понимание на бумагу. Творите!

Рисование продолжается в течение 10–15 минут. Ведущий предупреждает о необходимости завершать работу за минуту до конца отведенного времени. После этого рисунки располагаются на стульях участников, а все «художники» рассматривают «портреты», переходя от одного к другому. «Натурщик», разумеется, тоже получает возможность увидеть изображения своего внутреннего облика.

**Обсуждение.** «Натурщик» берет в руки каждый из рисунков и говорит о чувствах, которые тот в нем вызывает, интерпретирует изображение и выражает свое согласие или несогласие с «портретом». «Художник-автор» поясняет верно, ли понято изображение и что именно он хотел передать в рисунке.

Это упражнение можно проводить на последующих занятиях для одного участника по желанию, если оно доставляет удовольствие.

### **Упражнение 3. «Коллективная сказка».**

Дается инструкция — придумать сказку. Существует два варианта этого упражнения. Ведущий называет слово.

**Вариант 1.** Первый рассказчик говорит это слово и добавляет свое, подходящее по смыслу, третий говорит первых два слова и свое и т.д. Нужно, чтобы получился связный рассказ, для этого, возможно, сказка обойдет не один круг. Обратите внимание на то, как сказка будет закончена, как будет принято решение о ее окончании.

**Вариант 2.** Первый говорит предложение. Второй говорит второе предложение сказки, не повторяя первое, т.е. рассказывание сказки по предложениям, по очереди. В этой игре можно получить дополнительную информацию о конфликтах и ожиданиях членов группы.

#### **Упражнение 4. «Путаница».**

Выбирается водящий. Он выходит из комнаты. Остальные члены группы берутся за руки и образуют круг. Не разжимая рук, они начинают запутываться — кто как сумеет. Когда образовалась путаница, водящий заходит в комнату и распутывает, также не разжимая рук у запутавшихся.

#### **Круг впечатлений от занятия.**

#### **Ритуал прощания.**

### **ЗАНЯТИЕ 7.**

**Цель:** получение новой информации друг о друге; создание условий для осознания себя сплоченной группой.

#### **Ритуал приветствия.**

#### **Упражнение 1. «Ассоциации».**

**Задание.** Участники сидят в кругу, в центре которого стоит пустой стул (лучше — вертящийся). Ведущий спрашивает, кто из участников группы нуждается сегодня в поддержке. Желающий садится в центр и поворачивается по очереди к каждому из участников по часовой стрелке. Тот, напротив кого он оказался, говорит фразу, начинающуюся со слов: «(Имя), ты напоминаешь мне...» (далее идет ассоциация-образ из мира растений, музыки, предметов, времен года, передающая информацию о лучших качествах этого человека). Пройдя круг и молча выслушав все ассоциации, участник группы называет одну или две, которые показались ему наиболее соответствующими.

Если есть время или потребность, в центр круга садятся другие участники группы.

#### **Упражнение 2. «Карусель».**

Часто мы слышим, как важно умение вовремя говорить комплименты людям. Это правильно, но при этом часто забывается о том, что не менее важно умение принимать комплименты. В «карусели» можно поучиться и тому, и другому.

**Задание.** Группа делится на две команды. Одна команда образует маленький круг. Вторая команда делает большой круг, причем каждый из участников большого круга стоит лицом к участнику первой команды.

Каждый, кто стоит во внешнем круге, должен сказать что-то хорошее тому человеку, который находится напротив него. Те, кто стоит во внутреннем круге, должен поблагодарить своего партнера за добрые слова. Внутренний круг остается на месте, а участники внешнего делают шаг в сторону — оказываются лицом к лицу с другим членом внутреннего круга. И снова — доб-

рые слова с той и с другой стороны. И так до тех пор, пока участники не обойдут весь круг и не окажутся напротив тех, с кого начали.

А когда круг будет пройден, участники внешнего и внутреннего кругов должны поменяться местами и начать все сначала.

**Обсуждение:** что оказалось сложнее — придумывать комплименты или отвечать на них?

#### **Упражнение 3. «Подарки».**

**Задание.** Все члены группы на маленьких листочках делают всем остальным анонимные подарки — дарят психологические качества. Например: «Люда, я дарю тебе спокойствие».

После получения и изучения «подарков» члены группы обмениваются впечатлениями.

#### **Упражнение 4. «Самораскрытие».**

Групповая атмосфера характеризуется еще и тем, в какой мере каждый из участников может раскрываться в группе. Следующее упражнение позволяет получить данные об этом очень простым способом.

**Инструкция:** «Мне хочется, чтобы вы выяснили, насколько каждый в группе чувствует себя защищенно и не боится раскрываться во время нашей работы. Закройте, пожалуйста, глаза и слушайте мои дальнейшие инструкции. Представьте себе шкалу от 1 до 10. Единица на этой шкале означает, что вы стесняетесь раскрываться, десять — что вы можете быть откровенными и искренними. Теперь решите, каким количеством баллов вы оцениваете свою способность к самораскрытию на наших занятиях. Когда вы определите это для себя, поднимите, не открывая глаз, соответствующее число пальцев. Держите пальцы до тех пор, пока я не попрошу вас открыть глаза. Я сделаю это, когда последний из вас покажет на пальцах свои баллы. Теперь откройте глаза и посмотрите, сколько пальцев поднимает каждый».

В обсуждении стоит коснуться вопросов о том, что мешает доверию. Интересно, если после обсуждения участники покажут, также на пальцах, насколько каждому из них можно доверять. Для обсуждения материала будет достаточно.

#### **Упражнение 5. «Образ мира».**

**Задание.** В подгруппах по три человека участники должны создать образ мира, в котором захотелось бы жить каждому. Предложите для этого самый разнообразный материал: карандаши, фломастеры, иллюстрированные журналы, клей, бумагу, ватманские листы и другое, что сможете придумать.

**Инструкция:** «Вам надо создать образ мира, в котором хорошо жилось бы каждому, и представить его таким образом, чтобы передавалось эмоциональное впечатление от этой интересной всем жизни. Будьте готовы представить этот мир и ответить на вопросы, интересующие остальных. Ваша задача — заинтересовать как можно большее количество окружающих такой жизнью».

Во время представления идей покажите свое желание участвовать в жизни каждого мира. Желающим можно предложить «войти» в него, если будет приглашения. Во время обсуждения ориентируйте группу на сбор хороших идей из всех проектов.

#### **Круг впечатлений от занятия.**

#### **Ритуал прощания.**



### ЗАНЯТИЕ 8.

**Цель:** обсудить изменения, произошедшие в группе со времени первой встречи, помочь участникам высказать пожелания по содержанию последнего занятия.

Будьте готовы к импровизированной работе по запросам участников группы, так как упражнения, которые они выберут, не должны в точности повторять оригиналы. Во время второго упражнения у вас будет немного времени на обдумывание элементов, модифицирующих знакомые упражнения. Упражнения, два или три, выберите голосованием из предложенных участниками группы.

#### Ритуал приветствия.

##### Упражнение 1. «Чемодан в дорогу».

Рано или поздно наступает такое время, когда занятия клуба общения подходят к концу. В этот момент важно, чтобы участники могли помочь друг другу в умении видеть себя со стороны. Одним из подобных занятий является «Чемодан в дорогу».

**Задание.** Один из игроков садится спиной к остальным. Ведущий говорит, что участники должны помочь собрать багаж уходящему. Но в «багаж» кладутся не вещи (мыло, полотенца), а... личностные качества, которые помогут в жизни. Причем нужно называть те качества, которые действительно имеются у этого человека. И одновременно звучат слова, обозначающие пожелания, а также качества, которые стоит оставить дома, потому что они могут навредить в дальнем пути.

В этой игре важна роль ведущего, который следит за тем, чтобы «багаж» личности ощутимо превысил то, что остается.

##### Упражнение 2. «Я вам пишу».

**Материалы:** бумага и ручка.

Эту игру лучше всего проводить на одном из последних занятий. Игра идет по кругу.

**Инструкция:** «Сейчас мы займемся эпистолярным жанром. В конце занятия каждый из нас получит по письму, в написании которого примут участие все присутствующие. Но прежде всего подпишите свой лист в нижнем правом углу (имя, фамилия — как вам захочется) и передайте его соседу справа.

У вас на руках оказался лист, на котором стоит имя вашего соседа. Адресуйте ему несколько слов. Что писать? Все, что вам хочется сказать этому человеку: добрые слова, пожелание, признание, сомнение; это может быть и рисунок... Но ваше обращение должно уложиться в одну-две фразы.

Для того чтобы ваши слова не были прочитаны никем, кроме адресата, нужно загнуть верхнюю часть листка. После этого листок передается соседу справа. А вам таким же образом приходит новый лист, на котором вы можете написать короткое послание следующему человеку. Так продолжается до тех пор, пока вы не получите листок с вашим собственным именем и фамилией. Это письмо, сделав круг, побывало в руках каждого из участников, и каждый написал вам то, что, может быть, давно хотел сказать».

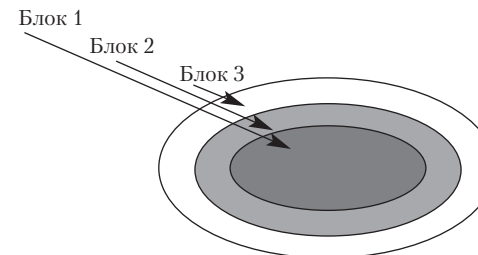
В результате такого кругового письма каждый из участников обменивается взаимными «эмоциональными поглаживаниями».

Ведущий советует каждому сохранить этот лист и в трудные моменты жизни заглядывать в него, чтобы вспомнить, каким «веселым», «надежным», «воспитанным», «игривым» и т.д. его видят окружающие люди.

#### Круг впечатлений от тренинга.

**Ритуал прощания.** Все встают в круг. Сначала упражнение выполняется каждым в отдельности. Предложите участникам группы совместить свои ладони лодочками навстречу друг другу так, чтобы между ними можно было спрятать птенчика, маленького и теплое: «Послушайте, как бьется его маленькое сердце». Дайте время почувствовать тепло между ладонями и пульсацию. Узнайте, кому не удалось почувствовать птенца. Предложите встать им между теми, кто хорошо чувствует его у себя. Теперь надо совместить свои ладони лодочками с соседними: «Послушайте...». Обычно теперь птенец находится в каждой паре ладоней.

В завершение необходимо еще раз обобщить положения, доказывающие важность всесторонней работы с детьми и подростками в постэкстремальном пространстве. Независимо от ситуации в стране потенциал благополучия развития ребенка, подростка состоит сначала в отношениях со взрослыми, а затем со сверстниками. В ходе развития у детей складываются различные психологические синдромы. Структуру психологического синдрома составляют три основных блока, связанных прямыми и обратными связями:



Блок 1 — психологический профиль ребенка.

Блок 2 — особенности его поведения и деятельности.

Блок 3 — реакция социального окружения на поведение ребенка.

Первый блок является основой для второго, а второй инициирует третий и поддерживается им. Развивающая работа строится в обратном направлении: с социальным окружением ребенка, влияющим на его поведение и деятельность. Наиболее труднодоступным для развивающей работы является психологический профиль ребенка, так как причины его лежат в раннем и дошкольном детстве ребенка, подростка, старшеклассника.

Каждый психологический синдром имеет присущую ему логику *возрастного развития*. Если отсутствуют специальные коррекционные воздействия, то при переходе к новому возрастному периоду одни синдромы закономерно сменяются другими.

Коррекция неблагоприятного психологического синдрома предполагает *изменение реакций социального окружения*. При этом разрушается лежащий в основе синдрома «порочный круг» (подкрепляющая обратная связь). Для профилактики возникновения таких синдромов необходимо предотвратить замыкание «порочного круга».

В дошкольном и младшем школьном возрасте преодоление неблагоприятных психологических синдромов достигается в первую очередь благодаря перестройке взаимоотношений ребенка с родителями и школьными педагогами. Поэтому они и являются основными субъектами психологического пространства, конструктивные изменения которого составляют потенциал позитивного изменения ребенка.

Это взаимодействие осуществляется в форме *психологического консультирования*. Большую роль в создании потенциала решения проблем младшего школьника может играть планомерная психологическая работа с классом. В некоторых случаях требуется также дополнительная развивающая работа с ребенком.

В подростковом и юношеском возрасте консультирования педагогов и родителей обычно оказывается недостаточно. Психологические занятия в классе не всегда проходят эффективно, так как класс часто оказывается средой, в которой негативные стереотипы возникли и поддерживаются. Для преодоления сложившегося психологического синдрома, как правило, желательна групповая психокоррекционная работа. Наиболее продуктивна работа, основанная на *сочетании деятельности подростково-молодежного клуба с психологической группой*, и/или грамотно организованная общественная работа, предполагающая общение с детьми других классов, школ и, если возможно, каких-либо других учреждений, где подросток получит позитивный опыт взаимоотношений со сверстниками, эмоциональную поддержку и веру в себя.

На этом этапе организующую роль берет на себя социальный педагог ПМС центра и/или школы при обязательной поддержке руководителей других учреждений, занимающихся обучением, воспитанием и развитием детей и подростков.

## Глава 3

### Социальное сопровождение в постэкстремальном пространстве

Для осуществления эффективного социального сопровождения необходимо понимание специфики ситуации, которая определяет особенности работы в постэкстремальном пространстве. В первую очередь введем термин «реабилитационное пространство», используемый Российским благотворительным фондом «Нет алкоголизму и наркомании» (Фонд «НАН»).

Цель реабилитационного пространства — обеспечение единства и непрерывности реабилитационного процесса, включающего профилактику на основе анализа ситуации, выявление наиболее типичных эмоциональных расстройств, ведущих к дезадаптации, и определяющего основные направления и содержание социальной работы. Единство реабилитационного процесса обеспечивается принятием принципов социальной работы по запросу (см. схему).

**Принцип «клиентоцентризма»**, определяющий направленность всех действий на развитие и самореализацию человека, его восстановление как полноценного члена общества.

**Принцип системности**, требующий всестороннего анализа как самой проблемы дезадаптации, так и каждого конкретного случая, а также применения системы мероприятий, адекватных выявленной проблематике.

**Принцип развития**, означающий готовность системы к развитию, включению в нее новых структур, изменению функциональной наполненности структур уже существующих, в зависимости от требований социальной ситуации.

**Принцип целостности**, означающий деятельность на разных уровнях социальной политики от ребенка, подростка, его семьи и социального окружения, во взаимодействии с общественной инициативой, учреждениями и исполнительной властью, включая уровень законодательства и государственной социальной политики в целом.

Социальный работник в постэкстремальном пространстве становится посредником между подрастающим человеком, его потребностями и обществом. Он делает доступными для ребенка услуги общества, содействует восстановлению его прав, показывая заинтересованность общества в его судьбе. Выступая в качестве представителя семьи или ребенка, социальный работник использует возможности всех профильных учреждений, организаций и других структур как средства в процессе реабилитации и выступает тем самым в качестве координатора их деятельности.



Главным вопросом при организации социальной службы в постэкстремальный период является понимание круга проблем, с которыми работает социальный работник. В настоящее время появляется множество различных вариантов специализации социальных работников, социальных служб. Среди них разделение по ведомственному признаку (социальный педагог ПМС центра, школьный социальный педагог, социальный работник в медицине и т.д.), по возрасту, по «симптому», с которым работает социальный работник (наркозависимость, беспризорность и т.д.). Социальная служба действует с максимальной эффективностью в том случае, если она создается, исходя из анализа определенной социальной проблемы, и направлена на ее решение.

Для социальной службы в постэкстремальном пространстве первоочередным является активизация общественных и семейных ресурсов для решения эмоциональных проблем детей дошкольного и школьного возраста.

Говоря о социальной работе, необходимо изначально определить, что мы подразумеваем под данным термином. Любая деятельность, направленная на помощь нуждающемуся человеку, является социальной работой. «Смысл социальной работы — это деятельность по оказанию помощи индивидам, семьям, группам в реализации их социальных прав и в компенсации физических, психических, интеллектуальных, социальных и иных недостатков, препятствующих полноценному социальному функционированию» (Теория социальной работы / Под ред. Холстовой. М., 1998).

Человека или группу, которым предоставляется помощь социального работника, принято называть клиентами.

**Объектом** социальной работы являются индивиды, семьи, группы, общности, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Трудная жизненная ситуация — это такая ситуация, которая нарушает или грозит нарушить возможности нормального функционирования этих индивидов, семей, групп, общностей.

**Предметом** социальной работы является социальная ситуация — конкретное состояние проблемы конкретного клиента социальной работы, индивидуального или группового, со всем богатством своих связей и опосредованных воздействий, имеющих отношение к разрешению данной проблемы.

При этом «цель деятельности социального работника — улучшение или по крайней мере облегчение субъективного переживания клиентом своего положения». Таким образом, цели социальной работы целиком и полностью совпадают с целями работы в постэкстремальном пространстве.

В практике социальной работы выделяются три уровня преобразовательной деятельности: внутри общества как целого (макроуровень); внутри сообществ и социальных институтов (мезоуровень); в рамках семей и индивидуумов (микроуровень). (Социальные работники за безопасность в семье. М., 1999).



При этом «социальные перемены достигаются только благодаря преобразовательской работе, проводимой одновременно на всех уровнях».

Наиболее доступными для социальной работы является мезоуровень (школы, детские сады и другие организации, в которых проводят время дети дошкольного и школьного возраста) и микроуровень. Если работа организована качественно, то ее результатом на мезоуровне становится вовлечение в общественную работу многих взрослых людей, в том числе старшеклассников. На микроуровне наиболее эффективны психологи.

Выполнение всех функций социальной работы требует наличия в штате ПМС центров и учреждений образования квалифицированных сотрудников, специализирующихся на различных направлениях:

- выявление и учет на территории обслуживания семей и отдельных граждан, в том числе несовершеннолетних детей, нуждающихся в различных видах и формах социальной поддержки, и осуществление патронажа над ними;

- установление причин возникающих у граждан трудностей;

- определение характера, объема, форм и методов социальной помощи;

- содействие активизации потенциала собственных возможностей отдельного человека, семьи и социальной группы;

- помощь в улучшении взаимоотношений между отдельными людьми и их окружением; консультации по вопросам социальной защиты; помощь в оформлении документов, необходимых для решения социальных вопросов; содействие в помещении нуждающихся в стационарные лечебно-оздоровительные учреждения; организация общественной защиты несовершеннолетних правонарушителей и др.;

- координация деятельности различных государственных учреждений, участие в работе по формированию социальной политики, развитию сети учреждений социального обслуживания;

- повышение своей квалификации и профессионального мастерства.

Перечень функций отражает сложность социальной работы в постэкстремальный период, особенно в условиях, когда необходима ее интенсивность. Интенсификация социальной работы на начальных этапах позволит углублять ее качественно впоследствии, когда основные механизмы будут отлажены.

### 3.1. Работа социального педагога с детьми

**Главная задача** — организация условий для развития социально активной личности выпускника школы, способного к созидательной деятельности. Эта задача выполняется во взаимодействии с различными социальными институтами: школами, Домами творчества, дошкольными учреждениями, спортивными клубами и пр.

**Ближайшие задачи социального сопровождения эмоционального состояния ребенка, подростка в постэкстремальном пространстве:**

- активизировать кадровые ресурсы образовательных учреждений в организации помощи детям дошкольного и школьного возраста в развитии их адаптационных способностей к сложившимся обстоятельствам;

— через учреждения образования использовать потенциал семьи и различных общественных структур в организации совместной деятельности, способствующей созданию комфортной эмоциональной атмосферы в учреждении;

— организовать повсеместную профилактическую и коррекционно-развивающую работу по психологическому сопровождению детей и подростков;

— организовать семинары по повышению компетентности различных специалистов образования в работе над созданием целостного конструктивного и эмоционально позитивного психолого-педагогического пространства отношений в различных учреждениях, занимающихся обучением, воспитанием и развитием детей и подростков.

В школах социальный педагог должен ориентировать руководство учреждения и педагогический коллектив на **привлечение школьников к различным мероприятиям**, направленным на улучшение школьного быта, на помощь старших младшим, на организацию развлекательных мероприятий, проводимых общими усилиями педагогов, учащихся и родителей, и т.п.

Необходимо несколько подробнее поговорить о смысле и важности общественной работы, организуемой педагогами по инициативе социального педагога, с привлечением родителей или без них. Главная ее направленность — предупреждение социальной дезадаптации.

Социальная дезадаптация означает нарушение взаимодействия индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям. Говоря о социальной дезадаптации несовершеннолетних, мы должны учитывать, что детство — это период наиболее интенсивного психического, физического и социального развития. Невозможность осуществления позитивной социальной роли вынуждает подростка искать обходные пути для реализации своей потребности в развитии.

Таким образом, необходимы безотлагательные меры по предупреждению социальной дезадаптации, которые помогут подростку и юноше осуществлять свою позитивную социальную роль. Это может быть **работа по патронированию подростками одиноких людей**.

На территории, где еще недавно шла война, много нужд самого различного характера. Многие люди стали одинокими, и им нужна помощь в быту или просто человеческая поддержка. Энтузиаст, который организует работу по патронированию одиноких людей, не игнорируя эмоциональных потребностей самих участников этой работы, сделает ее живой и неформальной. Эта работа будет способствовать организации общественно полезной деятельности, в которой эффективнее проживается собственное горе, которая способствует гуманизации постэкстремального пространства и дает одиноким людям почувствовать поддержку.

В этой работе важно помнить, что детям свойственен оптимизм, они быстрее адаптируются к хорошему, поэтому патронирование одиноких людей должно носить ненавязчивый характер и ориентировать детей на такую помощь, которая будет иметь конечный результат. Например, подружить одиноких людей или помочь найти человеку посильную работу и т.п.

Вся социальная и психологическая работа должна создавать условия для развития способности у детей и подростков улучшать качество своей жизни

и жизни близких людей вне зависимости от обстоятельств. Каждый здоровый физически человек имеет возможность позаботиться о себе, о близких людях и людях, оказавшихся поблизости.

Таким образом, работа психологов и социальных работников направлена на содействие развитию гуманного отношения человека к себе и окружающим. Такое отношение к себе и окружающим людям невозможно без понимания себя, своей самооценки, без внутренней потребности к созиданию и помощи людям, оказавшимся рядом. В условиях, когда души людей наполнены горем, болью утрат, страхом, безысходностью, гневом, желанием найти виновных это трудная работа. Она невыполнима без поддержки государства: людям нужна конструктивная национальная идея; широкая просветительская работа, которая ориентировала бы людей на решение текущих проблем, связанных с детьми; поступательная созидательная работа по устройству быта с привлечением школьников; материальные вложения в образование, которые позволят не только лучше учить, но и организовать отдых школьников и учителей в других странах и т.д.

Подобные меры будут препятствовать сужению сознания школьников, которые не видели ничего, кроме войны, и способствовать развитию осознания широты перспектив на будущее. Картина мира ребенка, чьи родители живут в страхе, боли и злости, не наполнена красками радости, детской беззаботности и счастья. Но сам ребенок, становясь частью государства, которое заботится о нем, может наполнить жизнь родителей своим оптимизмом, верой в хорошее, желание нести добро людям.

### 3.2. Работа социального педагога с педагогическим коллективом

Эмоциональное состояние взрослых, работающих с детьми, является ресурсом для стабилизации эмоционального состояния детей дошкольного возраста и школьников. Таким образом, в работе с педагогическим коллективом необходимо сначала сформировать потребность в улучшении психологического климата среди коллег, а затем среди школьников. Для этого можно использовать метод оценки психологического климата в педагогическом коллективе, а перед этим и после беседы использовать игры, которые мы рекомендуем педагогам для родительских собраний. Одной встрече с педагогическим коллективом недостаточно, количество встреч зависит от особенностей кадровой и образовательной политики учреждения.

Наличие психолога и социального педагога, введение в сетку уроков занятия по психологии, ориентация на формирование личности школьника параллельно с формированием умений и знаний и поддержка ваших предложений свидетельствуют о высокой готовности учреждения к взаимодействию с ПМС центром и его социальным педагогом.

Можно оценить уровень социально-психологического климата в коллективе по полярным профилям (см. таблицу).

Оценка психологического климата в педагогическом коллективе

1. Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения	3 2 1 0-1-2-3	1. Преобладает подавленное настроение
2. Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии	3 2 1 0-1-2-3	2. Конфликтность в отношениях и антипатии
3. В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание	3 2 1 0-1-2-3	3. Группировки конфликтуют между собой
4. Членам коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности	3 2 1 0-1-2-3	4. Проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности
5. Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие всех членов коллектива	3 2 1 0-1-2-3	5. Успехи или неудачи товарищей оставляют равнодушными или вызывают зависть, злорадство
6. С уважением относятся к мнению друг друга	3 2 1 0-1-2-3	6. Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей
7. Достижения и неудачи коллектива переживаются как свои собственные	3 2 1 0-1-2-3	7. Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у членов коллектива
8. В трудные минуты для коллектива происходит эмоционально единение «один за всех, и все за одного»	3 2 1 0-1-2-3	8. В трудные минуты коллектив «раскисает», возникают ссоры, растерянность, взаимные обвинения
9. Чувство гордости за коллектив, если его отмечают руководители	3 2 1 0-1-2-3	9. К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно
10. Коллектив активен, полон энергии	3 2 1 0-1-2-3	10. Коллектив инертен и пассивен
11. Участливо и доброжелательно относятся к новым членам коллектива, помогают им освоиться в коллективе	3 2 1 0-1-2-3	11. Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность
12. Совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно	3 2 1 0-1-2-3	12. Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах
13. В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту	3 2 1 0-1-2-3	13. Коллектив заметно разделяется на «привилегированных»; пренебрежительное отношение к слабым

**Инструкция.** «Оцените, пожалуйста, как проявляются перечисленные свойства психологического климата в вашем коллективе. Прочтите сначала предложенный текст слева, затем справа и после этого знаком «+» отметьте в средней части листа ту оценку, которая соответствует истине, по вашему мнению».

Оценки:

3 — свойство проявляется в коллективе всегда;

2 — свойство проявляется в большинстве случаев;

1 — свойство проявляется нередко;

0 — проявляется в одинаковой степени и то, и другое свойство.

Обработка полученных данных осуществляется в несколько этапов.

Первый этап. Необходимо сложить все абсолютные величины сначала (+), потом (-) оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычесть меньшую. Получается цифра с положительным или отрицательным знаком. Так обрабатывают ответы каждого члена коллектива.

Второй этап. Все цифры, полученные после обработки ответов каждого ученика (педагога), необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Затем полученную цифру сравнивают с «ключом» методики: +22 и более — это высокая степень благоприятности социально-психологического климата; от 8 до 22 — средняя степень благоприятности социально-психологического климата; от 0 до 8 — низкая степень (незначительная) благоприятности, от 0 до (-8) — начальная неблагоприятность социально-психологического климата; от (-8) до (-10) — средняя неблагоприятность; от (-10) и ниже в отрицательную сторону — сильная неблагоприятность. Такой подсчет можно сделать по каждому свойству:

а) записать, а затем сложить оценки, данные отдельному свойству каждым участником опроса;

б) полученную цифру разделить на число участников. Когда будут подсчитаны индексы по каждому свойству, выстраивают ранжированный ряд из этих цифр, по степени убывания их величины. Таким образом мы выявляем свойства, способствующие как сплочению коллектива (положительные), так и его разобщению (свойства с отрицательным знаком).

Описанная методика диагностирует уровень сформированности группы как коллектива и позволяет (при многократном исследовании) проследить динамику его развития (тех свойств, которые «заложены» в опросном листе).

Большую часть времени педагоги посвящают детям. В условиях, когда ребенок испытал травмирующие факторы, такие, как непосредственная угроза жизни, смерть близкого человека, необходимо проконсультировать учителей, как правильно реагировать на горе ученика.

### 3.2.1. Как нужно реагировать учителю на горе ученика

Переживается эта потеря в процессе **горевания** на фоне реальных потерь близких людей, жизненных смыслов, элементарных бытовых условий, позволяющих человеку чувствовать себя комфортно, и многого другого.

Горевание — естественный процесс, в котором происходит медленное изменение картины мира. В процессе проживания горя разрушается старая

картина мира, в которой был умерший человек, и возникает новая картина мира — без умершего человека.

#### **Общие установки в отношении потери и горя.**

1. Внимательно слушать, быть способным к слушанию сердцем.
2. Дать ребенку знать, что вам известно о его горе.
3. Всем своим поведением дать понять, что любые эмоции нормальны и уместны, даже такие, например, как чувство гнева, слезы, апатия и т.д. Плохими бывают только поступки, чувства плохими не бывают.
4. Своим поведением дать понять, что говорить об умершем хорошо и не страшно.
5. Сочувствовать утрате и боли.
6. Показывать пример терпимого отношения к самым разным чувствам.

#### **Предрассудки, усугубляющие переживание потери и горя.**

1. Избегать контактов с переживающими горе людьми, потому что чувствуете себя неловко или беспомощно.
2. Говорить, что вы знаете, как себя чувствуют люди, если у вас не было подобной потери.
3. Избегать разговора, который начинает ребенок или его родители, только потому, что вы боитесь напомнить им об их боли.
4. Обманывать детей, скрывать от них реальность смерти.
5. Говорить о том, что должен думать скорбящий человек, что он должен чувствовать. Например, когда ребенок говорит, что чувствует себя виноватым в смерти отца, спрашивать его: «Но ведь ты на самом деле так не думаешь?» или говорить ему: «Ты уже должен чувствовать себя лучше».
6. Ожидать, что применение каких либо техник, методик или подходов может заставить человека быстро «излечиться» от его «проблем».

Горевание — это естественный процесс, похожий чем-то на заживление ран или беременность. Этот процесс невозможно без ущерба для человека ускорить или остановить. Единственное, что можно сделать в большинстве случаев, — это создать конструктивные условия, необходимые для горевания. Несмотря на огромную важность внимания к состоянию ребенка, гораздо более важной оказывается функция поддержки, чем стремление окружающих сократить время, закономерно необходимое для проживания потери.

*Именно поддержка и обеспечение психологической безопасности являются основной в работе с потерей у детей.* Таким образом, педагогическое сопровождение детей, переживающих потерю, должно носить поддерживающий характер.

### **3.3. Работа социального педагога с родителями**

**Основное направление** работы службы социального сопровождения **на начальном этапе:** повышение грамотности населения с целью развития умения самопомощи и помощи детям дошкольного и школьного возраста в ситуации постстресса. В дальнейшем на основе анализа ситуации служба начинает работать все в большем соответствии с многообразием ставящихся перед ней в мирное время задач. Рассмотрим приемы проведения родительского собрания и его завершения.

#### **3.3.1. Приемы проведения родительского собрания**

Первые собрания лучше проводить совместно учителю и социальному педагогу или психологу из штата образовательного учреждения или ПМС центра.

Привлечению родителей к участию в собраниях способствует разнообразие способов работы с ними во время этих коллективных встреч. Ниже приводятся примерные варианты приемов, которые можно использовать в работе с родителями.

*Высказать мысль другими словами.* Берется фраза, которая соответствует возрасту и особенностям участников родительского собрания. Она может быть связана с темой обсуждения. Предлагается высказать эту же мысль, но другими словами. Ни одного слова из первого предложения использовать нельзя. Например: «Я всегда уверен в своей правоте» или: «Меня невозможно ни в чем переубедить». Можно предложить родителям потренироваться делать замечания детям, высказывать слова одобрения и др.

*Сделать наоборот.* Участникам предлагается изменить какое-то качество или свойство объекта на противоположное. Можно и сам факт изменить на противоположный и пофантазировать, что получится. Например, быть грустным — это хорошо. А далее следует перейти к формам воспитания и взаимодействия с детьми, попробовав все наоборот. Например, вместо того чтобы ругать — похвалить; вместо того чтобы наказывать — поощрить и т.д.

*Объединить объекты в систему.* Вырезать из газет различные заголовки, раздать каждой группе участников по 3—4 заголовка. Дается задание составить короткий рассказ, используя имеющиеся заголовки, и связать его с обсуждаемой проблемой родительского собрания.

*Клубок проблем.* В начале родительского собрания учитель выявляет круг вопросов, которые волнуют его участников в контексте рассматриваемой проблемы. Количество таких вопросов должно быть больше, чем число участников. Каждый из родителей записывает свои вопросы на маленьких полосках бумаги, которые заматываются в один общий клубок. Учитель предлагает одному из родителей, разматывая клубок, ответить на вопросы. Если родитель затрудняется с ответом, то на помощь ему приходят другие. Один участник может отвечать только на один вопрос, а затем должен передать клубок дальше. И так, пока не будут рассмотрены все вопросы.

Клубок ниток должен быть ярким, чтобы его было приятно держать в руках. Цвет ниток для клубка можно выбрать в зависимости от рассматриваемой проблемы — по ассоциации или в качестве символа.

*Карусель.* Все участники родительского собрания делятся на подгруппы. Общая проблема разбивается на более мелкие проблемы по числу групп. Суть маленькой проблемы пишется в верхней части большого листа, чтобы было место для записи способов ее решения. Каждая группа получает по одному такому листу. В течение 3—5 минут каждая малая группа обсуждает проблему и записывает свой подход к ее решению. Затем идет обмен листами по часовой или против часовой стрелки таким образом, чтобы каждая группа поработала с каждой выделенной проблемой. Как только в группы возвращаются их пер-



вые листы, работа по обсуждению прекращается, и каждая группа обобщает полученные ответы и представляет их всем участникам. Обсуждение всех выделенных проблем дает представление о том, как решать общую проблему. Проблему целесообразно формулировать в русле общей темы родительского собрания. Например, тема родительского собрания «Как помочь ребенку хорошо учиться» может быть представлена такими вопросами: как учить ребенка самостоятельности; как научить его быть внимательным; когда целесообразнее выполнять задание вместе; как контролировать учебу ребенка и др. Слишком узкие проблемы с трудом поддаются дифференциации.

*Чудодейственный вопрос.* Участники родительского собрания располагаются по кругу. Учитель находится в центре. Он предлагает родителям поговорить о том, какие дети им больше всего нравятся. Учитель внимательно слушает, эмоционально поддерживает участников, повторяет некоторые из названных качеств, переспрашивает и уточняет, как выглядят нравящиеся родителям дети, как они говорят, какое у них чаще всего настроение.

Затем учитель говорит: «Давайте пофантазируем. Случилось чудо! Все наши дети стали такими, какими мы их видели, слышали, чувствовали в нашем воображении. Что вы бы делали по-другому? Какие новые слова появятся в вашей речи? Каким будет ваш голос? Как вы будете выглядеть?» В заключение учитель просит родителей поделиться впечатлениями: было ли полезным данное упражнение, какие открытия они для себя сделали, выполняя это упражнение.

*Маска, откройся.* Группа родителей разбивается на подгруппы по несколько человек по желанию. В каждой подгруппе все ее члены получают карточки с указанием роли, которую они будут играть. Каждая группа по очереди выполняет свое задание. Все остальные оценивают, насколько верно сыграны роли. В завершение игры осуществляется самооценка и взаимооценка. Этому способствуют вопросы учителя: что передано удачно? Что не соответствует реалиям? Как можно было сделать лучше? Чему научило данное упражнение?

*Сказочные превращения.* Учитель предлагает родителям представить, что у него в руках волшебная палочка и он может превратить их в героев из сказок. Каждый участник может выбрать для себя какой-либо персонаж и от его имени будет выполнять конкретное задание.

*Волшебное колечко.* Учитель показывает участникам колечко и говорит, что оно волшебное. Оно может быть наделено разными волшебными свойствами: давать возможность путешествовать во времени (отправить человека в прошлое; позволить заглянуть в будущее); представить себя в роли учителя, ведущего специалиста, бизнесмена; встать на позицию своего ребенка, другого человека и т.п. В зависимости от выбранного волшебства и от новой роли участников решается рассматриваемая проблема.

*Мешок сюрпризов.* Учитель кладет в мешочек все что угодно: камешки, мелкие игрушки, пробки, перышки, шарики, кусочки бумаги, маленькие флакончики и т.д. Мешочек пускается по кругу и задается начало рассказа. Тот, к кому попадет мешочек, продолжает рассказ. Каждый родитель вынимает по одному предмету и влетает этот предмет в ткань своего рассказа. Рассказ ведется до тех пор, пока не получит своего логического завершения.

Сначала можно выбрать сюжет, а затем и связать предметы этой сюжетной линией. Желательно сюжет связывать с темой родительского собрания.

*Интервью. Вариант 1.* Один из участников родительского собрания садится в центр круга. Группа может задать ему 3–5 вопросов, соответствующих социальной роли сидящего в центре. Например, вопросы задаются ему как директору школы, как классному руководителю и др. Дающий интервью должен четко и ясно отвечать на вопросы. Роли определяются в зависимости от задач и проблем, обсуждаемых на родительском собрании.

*Вариант 2.* Желающие берут интервью у каждого члена группы. Вопросы задаются по определенной договоренности: произвольно, по обсуждаемой проблеме, личного характера. Отвечающий может ответить от себя лично, а может от имени выбранной маски. Обычно задают 4–7 вопросов каждому. Количество вопросов оговаривается заранее.

*Экспедиция.* Учитель говорит: «Представьте, что вы были в экспедиции и нашли неизвестный минерал, животное, растение и т.д.». Участники должны придумать название своей находке. Причем название должно быть таким, чтобы оно легко запоминалось и вызывало положительные эмоции. В названии можно использовать существительные, прилагательные или их сочетание. Затем группы представляют свои находки.

*Поделитесь знаниями.* Учитель предлагает родителям рассказать о традициях и ритуалах, которые существуют у различных национальностей перед выполнением какого-либо дела. Затем предлагается придумать свою традицию или ритуал, которые будут соблюдаться на родительских собраниях. Возможно, это будет ритуал встречи перед началом собраний или ритуал прощания после их окончания. Варианты могут быть предложены самими участниками. Придумывание ритуалов и традиций проводится в малых группах. Затем каждая группа проводит презентацию своего варианта. Участники выбирают наиболее понравившиеся им. Приняв ритуалы, все участники следуют им неукоснительно.

*Предупреждающие или запрещающие знаки.* Рассмотрев определенный вопрос, учитель предлагает выделить возможные сложности в данной проблеме и высказать свое мнение о том, что можно, а что не безопасно или вообще нельзя делать в такой ситуации. Это мнение надо выразить изображением (рисунком, пиктограммой) соответствующих предупреждающих или запрещающих знаков.

Решение конкретных ситуаций способствует формированию навыков анализа, умений выделять главное, слушать и взаимодействовать. Этот вид работы позволяет показать возможности консилиума, продемонстрировать множество подходов к решению одной проблемы. Для успешного решения необходимо, чтобы ситуация была реальной, проблемной и описана лаконично и емко. При решении ситуаций необходимо опираться на теоретические знания и опыт родителей.

*Диалог в форме письма.* Учитель предлагает участникам родительского собрания выбрать себе партнера, с которым бы они хотели провести диалог. Этот партнер может быть реальным человеком, который находится в данной аудитории, а может быть и вне аудитории. Можно провести диалог с конкретным предметом, растением, животным. Определив цель диалога (полу-

чить совет, поделиться сомнением, выразить благодарность и др.), учитель просит написать письмо этому субъекту или написать письмо себе от имени этого субъекта. Затем письма обсуждаются в парах или группах и делаются соответствующие выводы.

*Письмо самому себе.* Учитель предлагает родителям написать письма самим себе. Это письмо может быть от мудро человека, от друга или родственника. Работу можно выполнять индивидуально, в парах или группах. При работе в парах и группах тематику писем следует связать с общей темой родительского собрания.

*Анализ собственного опыта.* Рассмотрев теорию какого-либо вопроса, учитель предлагает родителям вспомнить, как это связано с их опытом, и просит привести свои примеры, подтверждающие выделенный тезис или опровергающие его.

Исследование случаев направлено на решение конкретной проблемы путем анализа рассматриваемой ситуации. Она может быть реальной и вымышленной. Участники родительского собрания отрабатывают аналитические навыки, которые им пригодятся при анализе поступков своих детей.

*Фантастические добавки.* Учитель сообщает участникам фантастическую идею, связанную с темой родительского собрания. Родители продолжают развивать предложенную идею. Основная цель данного приема — поиск новых идей.

Творческие задания направлены на развитие разнообразных способов выражения собственных мыслей: словом, рисунком, моделированием, игрой, песней и т.д. Разнообразные формы представления способствуют возникновению новых идей.

*История с продолжением.* Учитель, держа в руках какой-либо предмет, начинает рассказывать о нем. Другие члены группы по очереди добавляют фразы, чтобы получился целостный рассказ. Таким образом можно составить любой рассказ, сказку и другие истории. Желательно идею и содержание рассказа связывать с проблемой родительского собрания.

*Айсберг.* Это упражнение позволяет наглядно показать, что любая проблема содержит видимую и невидимую сторону. При решении проблем важно не замыкаться только на видимой части. Для выполнения упражнения на доске или на листе бумаги рисуется айсберг (на поверхности находится незначительная часть, примерно 0,1, а остальная, подводная — невидимая часть). Участникам родительского собрания предлагается задание: дайте характеристику айсбергу, подумайте, с чем его можно сравнить, как избежать опасности столкновения с подводной частью айсберга. Предлагается найти ассоциации с айсбергом в реальной жизни. Как поступить в данном случае?

*Победа — победа.* Данное упражнение направлено на то, чтобы найти оптимальное решение проблемы, удовлетворяющее всех. Например, родители поссорились с ребенком, наказали его, а он ушел из дому и оставил записку, что домой не вернется, а будет жить у бабушки. Как поступить родителям? Что необходимо сделать, чтобы вернуть ребенка и при этом сохранить свой образ строгого родителя?

*Моя профессия.* Участникам предлагается выбрать любую профессию и описать ее.

**Вариант 1.** В рассказе о профессии не должно быть ничего, что явно подсказывало бы другим, какая это профессия. Однако рассказать об условиях работы и результатах труда необходимо.

**Вариант 2.** Одному из участников, выбравшему профессию, все остальные задают уточняющие вопросы. Он ничего не рассказывает сам об этой профессии, а только отвечает словами «да» или «нет».

*Конкурс знатоков темы (проблемы).* Предлагается известная тема, которую участники родительского собрания уже обсуждали на своих встречах. Участники разбиваются на две подгруппы. Каждая из них составляет вопросы и задания по изученной теме для других. (Если тема трудная, то такие вопросы может предложить учитель.) Оценивается вопрос и ответ. Предварительно обсуждается максимальное количество баллов за вопрос и правильный ответ. Жюри выбирается из числа родителей. Учитель является ведущим и выступает только в роли арбитра. Побеждает та группа, которая наберет больше баллов.

*Аквариум.* Среди участников родительского собрания выделяется небольшая группа из 3—4 человек. Они садятся в центр круга, а все остальные участники размещаются по кругу, лицом к центру. Группа в центре обсуждает проблему, связанную с темой родительского собрания. Все остальные молча наблюдают за ходом обсуждения. После завершения небольшой групповой дискуссии остальные участники включаются в общее обсуждение проблемы. Малая группа как бы задает направление этой дискуссии.

*Горячий стул.* Приглашается один из участников родительского собрания, он садится на стул в центре классной комнаты. Остальные участники задают ему вопросы, связанные с обсуждаемой проблемой. Тематика вопросов может быть шуточной. Об этом следует заранее договориться с группой. Сидящий на стуле должен быстро и правильно отвечать на вопросы. В качестве арбитра и ведущего выступает учитель. Участнику надо как можно дольше продержаться на стуле. В случае задержки или неправильного ответа он освобождает стул. Его место занимает тот, чей вопрос был последним.

*Кресло (шляпа, перо...) автора.* Учитель предлагает родителям рассказать о самом ярком впечатлении их детства. Какие чувства у них связаны с этим впечатлением? Что в сегодняшнем времени напоминает им об этом? Какая у них была самая любимая игрушка? Кто ее купил, подарил? Сохранились ли любимые игрушки? Возможны другие вопросы.

### 3.3.2. Приемы завершения родительского собрания

Родительское собрание целесообразно завершить оценкой, которая показывает, оправдались ли ожидания его участников, что было особенно значимым для каждого из участников, какие выводы для себя сделали родители. На завершающем этапе родительского собрания важно выяснить, изменилось ли понимание рассматриваемого вопроса. Каждый из участников должен решить сам, что на собрании подкрепило его мнение, а что необходимо пересмотреть или изменить в себе. Это рефлексия, то есть оценка себя с позиции рассматриваемого вопроса. Приведем конкретные приемы проведения оценки, самооценки, рефлексии.

*Письменный ответ на один из вопросов по выбору участника:* «Что нового вы сегодня узнали? Что привлекло ваше внимание на собрании? Какое выступление вы считаете наиболее конструктивным и почему? Что было трудным? Что мешало работе и почему?» Могут быть и другие вопросы — по усмотрению учителя или организаторов родительского собрания.

*Игра в мяч.* Ответ одним предложением на поставленный вопрос. Принимающая мяч, родитель дает ответ на поставленный вопрос. Отдавая мяч, задает вопрос.

*Жест дня.* Сидя или стоя, родители демонстрируют свое отношение к результатам собрания соответствующей мимикой или жестом.

*Рисунок дня.* Родители выражают свое отношение к собранию соответствующим рисунком, поясняя, при необходимости, его смысл.

*Слово дня.* Предлагается одним словом выразить свое отношение к проведенному собранию.

*Система координат.* На доске рисуется система координат. Каждый родитель должен определить свою точку в этой системе координат — это и будет его оценка проведенного собрания. На одной оси отмечаются оценки по содержанию, на другой — по организации.

*Блиц-опрос.* Учитель задает вопросы по теме родительского собрания, а родители дают быстрые и краткие ответы, отвечая по желанию.

*Анонимный совет.* Каждый участник получает карточку, в которую вписывает совет педагогу или другим участникам. Можно предложить давать советы в юмористической форме.

*Выставки.* На стенде выставляются работы, сделанные родителями во время собрания. Рационализаторские предложения по совершенствованию своей работы вносят сами родители. Они же оценивают результаты своей деятельности. Учитель выделяет положительное в каждой работе и предлагает сравнить работы детей с работами взрослых, выделить трудности в выполнении заданий.

*Анкетирование родителей* на завершающем этапе собрания проводится с тем, чтобы дать участникам возможность оценить свои знания по рассматриваемой на встрече проблеме, оценить в целом результаты родительского собрания.

*Типичный участник родительского собрания.* Учитель предлагает родителям составить портрет типичного представителя их группы. Это может быть реальный портрет группы, а может быть и шуточный. Всё зависит от настроения и желания родителей. Можно предложить оба варианта.

*Пирамида знаний.* Родители строят пирамиду своих знаний, приобретенных или расширенных на собрании. Можно построить пирамиду положительных эмоций, интересных фактов, полезных сведений, оригинальных заданий и т.д.

*Рефлексия (самоанализ)* может проводиться после каждого этапа родительского собрания, но наиболее целесообразно это сделать в конце собрания. Все родители по очереди высказывают свои впечатления о прошедшем собрании. Учитель побуждает родителей к высказываниям вопросами: «Что вам особенно понравилось? Что хотелось бы сделать иначе? Как изменилось ваше отношение к самим себе? Какие свои ценные качества вам удалось уви-

деть на собрании? Какими новыми знаниями и умениями вы обогатились? Какие открытия сделали вы для себя в процессе собрания? На какие вопросы вам было легко отвечать? Что вас удивило? Что оказалось полезным лично для вас?» Могут быть заданы и другие вопросы. Их формулировка зависит от состава группы родителей и темы родительского собрания.

*Самоанализ личностных качеств.* Учитель предлагает родителям задуматься, что их больше всего волнует в самих себе: отношение с детьми, внешний вид, стиль поведения, манера держаться, отношение людей, результаты собственной деятельности, свой внутренний мир и т.д. Количество признаков, сами признаки определяются родителями совместно с учителем. Все они записываются в столбик. Участникам необходимо провести ранжирование признаков, то есть поставить возле каждого признака число. Сначала участники выбирают самый существенный для них признак, он соответствует числу 1, затем следующий — 2 и т.д. У каждого участника получится свой порядок чисел. Можно определить ведущие признаки для данной группы родителей, если воспользоваться сведениями, полученными от каждого участника.

*Венок знаний* (умений, положительных чувств, радостных минут, интересных идей, общения и т.д.). Участники родительского собрания, сплетаясь руками (например, правую руку на плечо соседа справа, а левую на пояс соседа слева), составляют венок. При этом каждый говорит о том положительном, что было на собрании. Учитель говорит, что данный венок позволяет полученным знаниям, положительным чувствам не рассыпаться, а окрепнуть, опираясь на плечо и опыт своих новых друзей, родителей данного класса учащихся. Об этом всегда может вспомнить каждый участник.

*Синтез информации в кратких выражениях.* Участникам родительского собрания предлагается назвать все происходящее на собрании одним словом. Все слова записываются. Затем предлагается составить название из двух слов, потом используя целое предложение, которое раскрывает суть темы.

*Ответить на вопрос:* «За что я благодарен себе сегодня?»

*Чудесный ларец* (чемодан, рюкзак, сумка, портфель и т.д.). Учитель предлагает участникам занятия ответить, что они хотели бы положить в чудесный ларец и взять с собой в будущее из знаний, умений и навыков, приобретенных на данном родительском собрании.

*Оценка по карточкам.* Стенд или доска делится на три части. В первой части будет отмечаться все то, что участники увидели положительного на родительском собрании. Во второй части должно быть указано, что не удовлетворило их запросы. В третьей части будут располагаться предложения по дальнейшему совершенствованию родительских собраний. Каждый участник получает три карточки, соответствующие трем разделам стенда, и заполняет их крупными буквами. Карточки-оценки помещаются на стенде. Полученные ответы, при желании, можно обсудить со всей группой. Можно этого и не делать, так как ответы говорят сами за себя.

*Опрос или письменное анкетирование* по заранее составленным вопросам. Вопросы продумываются учителем в соответствии с темой родительского собрания и предлагаются участникам с целью получения более полного представления о результативности проведенного собрания. Можно по-

вторить часть вопросов, на которые участники отвечали в начале собрания, чтобы сравнить динамику изменений, приращения знаний.

*Блиц-интервью центрального агентства печати и новостей.* Каждый участник делает короткое сообщение о родительском собрании, в двух-трех предложениях. Можно записать эти сообщения на диктофон или видеокамеру, а потом всем вместе прослушать или просмотреть. Могут возникнуть уточнения, дополнения.

*Письмо.* Участник пишет письмо самому себе, другу, коллеге, будущему поколению и др. В письме он рассказывает о проделанной работе, дает свою оценку состоявшемуся родительскому собранию, отмечает личные изменения, которые ему показались значимыми.

Письмо также может быть написано от имени мудрого человека, сказочного героя и т.п. Письмо может быть индивидуальным или групповым.

Учитель может предложить несколько вариантов, а родители выбирают тот, который им больше импонирует.

*Работа в кругу.* Все встают или рассаживаются в круг и высказывают свое мнение о проведенном родительском собрании. Высказывания могут быть в форме ответов на вопросы, подготовленные учителем. Это может быть свободная форма высказывания или выступления по ролевому принципу: «Если бы я был ведущим родительского собрания...», «Если бы я наблюдал за родительским собранием со стороны...» и др.

*Прощание.* Все участники родительского собрания в неформальной обстановке прощаются друг с другом и с учителем, высказывая свое мнение о работе родительского собрания, свои пожелания.

Приведенные приемы не исчерпывают всего многообразия работы и общения с родителями. Это лишь незначительная их часть, которая может сделать встречи родителей и учителя, родительские собрания интересными, эмоционально комфортными и продуктивными.

### 3.4. Психолого-педагогическое просвещение родителей

В различных организациях социальный работник в профилактических и просветительских целях проведет **мероприятия, которые помогут людям повысить качество помощи близким.** Профилактические мероприятия опережают возникновение тех или иных психологических феноменов. Психологическое просвещение, как правило, реагирует на уже состоявшиеся феномены, т.е. призвано помогать в решении возникших проблем в сфере психологии человека за счет пополнения знаний по данной тематике. Таким образом, для одних людей содержание работы по социальному сопровождению будет профилактическим, а для других — помогающим.

На территории, где человеческие потери намного превышают естественные, индивидуальные психологические услуги могут быть оказаны далеко не всем нуждающимся. Это и делает психологическую профилактику и просвещение таким актуальным. При грамотном осуществлении просвещения взрослые, находящиеся в сложном эмоциональном состоянии, получают не

только знания, но и способность сместить фокус отражения действительности с переживания на деятельность, связанную с собственным ребенком.

Ниже излагается содержание некоторых знаний, которые можно пропагандировать в различных организациях, например в учреждениях образования или по месту работы граждан, имеющих детей.

#### Воспитательные предрассудки, связанные с потерей и горем у детей.

Важно отметить наиболее распространенные проблемы. Первый предрассудок заключается в представлении о том, что ребенок, у которого не наблюдается очевидных изменений поведения, не переживает потерю. Это вовсе не так. Дети задумываются о смерти начиная с 3 лет<sup>1</sup>. Отсутствие очевидных изменений поведения наблюдается часто на шоковой стадии переживания потери у детей. Если родители игнорируют возможные переживания ребенка, растерянность ребенка может стать хронической, а тревога выражаться в снижении общего здоровья ребенка.

Второй предрассудок состоит в том, что якобы необходимо скрывать от ребенка факт смерти близкого человека. Такая позиция хороша с точки зрения сиюминутной выгоды, однако с точки зрения развития ребенка в целом крайне губительна. Ребенок рано или поздно обнаруживает, что его обманули в одном из самых важных вопросов — вопросе жизни и смерти. Такой обман разрушает доверие в самых основных переживаниях ребенка. Дети, которые не знают о смерти или уходе одного из родителей, нередко задаются вопросом: «Почему у всех есть папа и мама, а у меня нет?» Дети, если не знают о смерти члена семьи или разводе, отвечают на этот вопрос так: «Брат от меня ушел, потому что я плохой», «У меня нет папы, потому что я не достоин его», «У меня нет папы, потому что он плохой». Такие выводы в процессе жизни только закрепляются и приводят к стойкому искажению личности ребенка по невротическому или психопатическому типу. Конечно, сообщить ребенку о горе в семье — это сложная задача, и, если это делать необдуманно, возможно, травма будет слишком глубокой. Сделать это надо, когда взрослый может поддержать ребенка, с учетом его особенностей. Присутствие ребенка на похоронах, за редким исключением, желательно.

Третий предрассудок — это идея о том, что взрослым надо скрывать от детей свое горе. Дети все равно видят, что происходит со взрослыми вокруг них, и очень тонко способны улавливать ложь и сокрытие эмоций у взрослых<sup>2</sup>. Исследование, проведенное на базе телефона доверия для людей, потерявших близких, показывает, что ребенок отвечает на «железное поведение» взрослых поведенческими или психосоматическими нарушениями.

Поведенческие и психосоматические нарушения детей одного возраста любой страны одинаковы, но в ситуации постоянной опасности, потерь и неустроенности быта они встречаются чаще. Итак, о чем же идет речь, о каких

<sup>1</sup> Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М., 2000.

<sup>2</sup> Логниова Г.П., Страхова М. Развитие эмоций у детей дошкольного возраста. Курсовая работа, МГППУ.

поведенческих проявлениях, свидетельствующих о реакции ребенка на неблагоприятные обстоятельства? Чаще всего встречаются:

- страх;
- агрессивность;
- вспыльчивость;
- пассивность;
- гиперактивность.

### 3.4.1. Как родителю реагировать на различные эмоциональные проявления детей

#### Страх.

Подавляющее большинство страхов в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный характер. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно. Если же они болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о нервной ослабленности ребенка, неправильном поведении родителей, незнании ими психических и возрастных особенностей ребенка, наличии у них самих страхов, конфликтных отношений в семье.

В ситуации, когда безопасность не гарантирована никому, взрослые, особенно матери, беспокоятся о детях, неосознанно способствуя развитию страхов у детей. Это говорит о необходимости работы в первую очередь со взрослыми, но не уменьшает важности работы с детьми.

Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока.

Понимание опасности, ее осознание формируются в процессе жизненного опыта и межличностных отношений, когда некоторые безразличные для ребенка раздражители постепенно приобретают характер угрожающих воздействий. Обычно в этих случаях говорят о появлении травмирующего опыта (испуг, боль, болезнь, конфликты, неудачи и т.д.).

Гораздо более распространены так называемые внушенные страхи. Их источник — взрослые, окружающие ребенка, которые непроизвольно заражают ребенка страхом, настойчиво указывая на наличие опасности. В результате ребенок реально воспринимает только вторую часть фраз типа: «Не подходи — упадешь», «Не бери — обожжешься», «Не гладь — укусит», «Не открывай дверь — там чужой дядя» и т.д.

Маленькому ребенку пока еще не ясно, чем все это грозит, но он уже распознает сигнал тревоги, и, естественно, у него возникает реакция страха, как регулятор его поведения. Но если запугивать без нужды и края, так, на всякий случай, то ребенок теряет спонтанность в поведении и уверенность в себе.

К числу внушаемых можно также отнести страхи, которые возникают у беспокойных родителей. Разговоры при ребенке о смерти, несчастиях и болезнях, пожарах и убийствах помимо воли фиксируются в его психике. Ребенка нельзя выключить из реальности, тем более, если она так печальна.

Но это не снимает со взрослых ответственности за возбуждение в ребенке страха, который в силу его возрастной незрелости ослабляет нервную систему и здоровье.

Все это дает основание для условно-рефлекторного воспроизведения страха, когда ребенок пугается (вздрагивает) при внезапном стуке или шуме, так как последний когда-то сопровождался неприятным переживанием. Подобное сочетание осталось в памяти в виде определенного эмоционального следа и теперь непроизвольно ассоциируется с любым внезапным звуковым воздействием.

Ребенок первых лет жизни боится всего нового и неизвестного, одушевляет предметы и сказочные персонажи, опасается незнакомых животных и верит, что он и его родители будут жить вечно. У маленьких детей все реально, следовательно, их страхи также носят реальный характер.

Баба-Яга — это живое существо, обитающее где-то рядом, а дядя только и ждет, чтобы забрать их в мешок, если не будут слушаться родителей. Дети в своем развитии испытывают ряд общих страхов: в дошкольном возрасте страх отделения от матери, страх перед животными, темнотой, в 6—8 лет — страх смерти.

Насколько будет выражен тот или иной страх и будет ли он выражен вообще, зависит от индивидуальных социальных условий, в которых происходит формирование личности ребенка.

Наиболее распространенные реакции на детский страх:

- игнорирование;
- отрицание, попытки не придавать значение страху;
- попытки немедленно успокоить;
- объявление страха болезнью и лечение;
- преувеличение, тревожное внимание.

Все эти реакции основаны на нежелании взрослого сталкиваться с эмоцией страха. Теперь давайте порассуждаем: что происходит с ребенком? Известно, что ребенок интериоризирует отношение взрослого к нему. В данном случае интериоризирует отношение взрослого к своему страху, т.е. у ребенка появляется страх страха.

Ребенок начинает бояться не злого дядьку, а того, что ему будет страшно. Так формируется постоянная, тревожная готовность к избеганию. Ребенок начинает отвлекаться от своих чувств с помощью суеты и гиперактивности.

Возникает вопрос: как желательно отвечать на страхи ребенка? Что делать, когда ребенок играет во взрывы, заложников, убийство, пожары и т.д.? Мы считаем, что наиболее адекватной реакцией на страх ребенка является внимательное, но при этом спокойное отношение.

Давайте подробнее разберем, что это значит.

Первым шагом нужно признать страх ребенка, показать, что вы можете спокойно смотреть, слушать, воспринимать его страх, при этом не отворачивайтесь, не начинайте суетливо успокаивать и не особенно пугаетесь при этом сами.

То есть ребенку нужно дать понять, что вас его страх не пугает. Образно говоря, разрешить ребенку бояться. Но важно следить, чтобы страх не стал для ребенка средством привлечения внимания и других льгот.

Это значит, что первый шаг — спокойно-сдержанное признание чувства: «Да, бандиты это и вправду страшно», «Ты придумал жуткого монстра», «Угу, страшновато говорить, когда все смотрят», при этом важно невербально транслировать эмоционально-теплое, спокойное отношение.

Сделать этот первый шаг естественно, доброжелательно и спокойно возможно лишь в том случае, если не мешает собственное, скрытое напряжение и непереносимость страха.

Второй шаг, который необходимо предпринять, зависит, какого рода страх имеет место.

Если это боязнь неправильного ответа или страх маленькой высоты на занятиях по физической подготовке, то можно предложить ребенку: «Давай будем бояться и делать...», ввести какого-нибудь игрового героя, который может бояться и делать то, чего хочет.

Обратите внимание, ни в коем случае нельзя под девизом преодоления страха толкать ребенка к пугающему объекту!

Нужно искать постоянно желания самого ребенка «Ты хочешь туда залезть, я буду рядом», «Да высоко, страшновато, но ты крепко держишься на ногах. Я вижу».

Если у ребенка страх чего-то из его памяти и воображения, то тогда второй шаг заключается в совместном строительстве безопасного пространства.

Это значит, что вы предлагаете ребенку или сами как-то опредмечиваете с помощью игрушек страх и начинаете вместе с ребенком строить какое-то ограниченное место: крепость, где он будет точно неуязвим для чудовища, домик для страха т.п.

Наибольшее количество страхов у детей обнаруживается в возрасте между 4 и 6 годами. У мальчиков обнаруживается дополнительный пик страхов в 3 года. Наибольшая чувствительность к страхам наблюдается в возрасте 6 лет.

И мы уже говорили о том, что дошкольники, которые считают маму главной в семье, боятся чаще, чем те дети, которые считают главным в семье отца. При невротическом развитии характерно, что с возрастом ребенок все больше боится родителей. При нормативном развитии страх перед родителями с возрастом понижается.

В дошкольном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной, преходящий характер. Успешность устранения страхов во многом зависит от знания не только их причин, но и особенностей психического развития.

Страхи, возникшие в результате психического заражения или внушения, устраняются не только воздействием на ребенка, но и в результате изменения неадекватно сформировавшихся отношений родителей. Во всех случаях целесообразно смотреть на страхи не столько глазами взрослых, сколько глазами детей. Единственно приемлемый вариант — отношение к страхам без лишнего беспокойства и фиксации, чтения морали, осуждения и наказания.

Если страх выражен слабо, проявляется временами, то лучше всего отвлечь ребенка, загрузить интересной деятельностью, поиграть с ним в подвижные, эмоционально насыщенные игры, выйти на прогулку, покататься с горки, на велосипеде, то есть уделить внимание организации детской деятельности.

Хорошо, если в вашем доме у ребенка всегда есть под рукой материалы для художественного творчества: пластилин, краски, карандаши, бумага, клей и пр. В этом случае ребенок многие свои страхи сможет проиграть, вывести их во внешний план. Хорошо, когда ребенок делает это самостоятельно, но можно по началу с ним вместе слепить, нарисовать или склеить что-то из предлагаемого им сюжета.

Родителю, не уверенному в своих возможностях помощи своему ребенку, лучше обратиться к психологу за консультацией, присутствовать на занятиях психолога с ребенком, принять участие в этих занятиях.

Другое поведенческое проявление — агрессивность.

### **Агрессивность.**

Многим маленьким детям свойственна агрессивность. Переживания и разочарования ребенка, которые взрослым кажутся мелкими и незначительными, являются весьма острыми и труднопереносимыми для ребенка именно в силу незрелости его нервной системы, поэтому наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться и физическая реакция, особенно при ограниченности способности ребенка к самовыражению.

Выделяют две наиболее частые причины агрессии у детей: 1) боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения; чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх; 2) пережитая обида, или душевная травма, или самонападение.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат игрушки, ломают нужные вещи, поджигают их. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями.

Агрессивность необязательно проявляется в физических действиях. Некоторые дети склонны к так называемой вербальной агрессии (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за собственные обиды. Иногда дети ругаются совершенно невинно, не понимая значения слов. В других случаях ребенок, не понимая смысла бранного слова, тем не менее использует его, желая огорчить взрослых или досадить кому-либо. Бывает и так, что брань является средством выражения эмоций в неожиданных неприятных ситуациях: ребенок упал, расшибся, его поддразнили или задели. В этом случае ребенку полезно дать альтернативу брани — слова, которые можно с чувством произнести в качестве разрядки («елки-палки», «пропади пропадом»).

Как быть с детьми, проявляющими описанные формы агрессивности?

Если агрессия ребенка не носит болезненного характера и не наводит на мысль о более тяжелом психическом отклонении, то общая тактика работы состоит в том, чтобы постепенно научить ребенка выражать свое неудовольствие в социально приемлемых формах. Важны постоянство и последовательность в реализации выбранного взрослым типа поведения по отношению к ребенку.

Первый итог на этом пути — попытка сдерживать агрессивные позы ребенка непосредственно перед их проявлением. В отношении физической

агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием. Создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удержать за плечи).

Если акт агрессии предотвратить не удалось, надо обязательно показать ребенку, что такое поведение абсолютно неприемлемо. Проявивший агрессивную выходку ребенок подвергается суровому осуждению, в то время как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Такое положение может ясно показать ребенку, что сам он только проигрывает от таких поступков.

В случае разрушительной агрессии взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все порушить, поэтому я уверена, что ты поможешь мне прибраться». Уборка как наказание за содеянное неэффективна: лейтмотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убраться, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо».

Вербальную агрессию предотвратить трудно. Поэтому почти всегда приходится действовать после того, как акт агрессии уже свершился. Если обидные слова ребенка адресуются взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие чувства и переживания ребенка стоят за ними. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть, в гневе не знает более легкого способа выражения своих чувств. Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной.

Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать им, чем отвечать.

Работая с агрессивными детьми, всегда нужно иметь в виду, что любые проявления страха у окружающих перед агрессивным выпадом ребенка могут его только стимулировать.

Конечная цель преодоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять, что есть иные способы проявления силы и привлечения аудитории, гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией.

Для преодоления и предупреждения агрессивного поведения маленьких детей можно использовать коллективные игры, способствующие выработке у них терпимости и взаимовыручки.

Менее тяжелой поведенческой реакцией является вспыльчивость.

#### **Вспыльчивость.**

Ребенка считают вспыльчивым, если он склонен по любому, даже самому незначительному, поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, но агрессии при этом не проявляет. Вспыльчивость — это скорее выражение отчая-

ния и беспомощности, чем проявление характера. Тем не менее она причиняет и взрослому, и самому ребенку массу неудобств и поэтому требует преодоления.

Как и в случае с агрессивной вспышкой, приступ вспыльчивости необходимо попытаться предупредить. В одних случаях удается отвлечь ребенка, в других, наоборот, целесообразнее покинуть его, оставить без аудитории.

Если же ребенок уже вспылил, то урезонить его не удастся. Успокаивающие слова не будут действовать. Здесь важен спокойный эмоциональный тон. Когда приступ пройдет, понадобится утешение, особенно если ребенок сам напуган силой своих эмоций.

Взрослый не должен уступать ребенку только ради того, чтобы не вызвать припадка, однако важно оценить, действительно ли запрет взрослого имеет принципиальное значение, не борется ли он с пустяком и не является ли это лишь ложной принципиальностью и самоутверждением.

#### **Пассивность.**

Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении ребенка, считают, что он просто «тихоня», отличается хорошим поведением. Тем не менее это далеко не всегда так. Тихие дети испытывают разнообразные и далеко не самые приятные эмоции. Ребенок может быть несчастным, подавленным или застенчивым. С такими детьми нужно быть особо терпеливыми, ибо может пройти немало времени, прежде чем появится ответная реакция.

Нередко тихое поведение ребенка — реакция на невнимание или неурядицы дома. Впадая в такое поведение, он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапание кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр.

Простое приказание прекратить это занятие вряд ли сработает, т.е. оно не помогает ребенку справиться с душевным состоянием. Более эффективным будет все то, что поможет ему выразить эмоции.

Необходимо также выяснить, какие события или обстоятельства вызвали у ребенка такое состояние, так как осведомленность поможет найти пути установления контакта с ним.

Если позволяет возраст (старше 4 лет), можно простимулировать ребенка, выразить свои чувства в игре или доверительной беседе. Нужно помочь ребенку выразить свои переживания в иной, более приемлемой форме, способствовать развитию его доверия и расположения.

Часто родитель не может понять причин, вызывающих такое поведение ребенка. Беседа с психологом поможет выбрать тактику родительского поведения, способствующую налаживанию отношений и взаимопониманию в семье.

Причиной тихого, пассивного поведения ребенка могут быть страх перед незнакомыми новыми взрослыми, малый опыт общения с ними, неумение обратиться ко взрослому. Этому можно учиться в играх с куклами: «Давай научим Машу играть с другими куклами (просить что-либо у взрослых, рассказывать стихотворение и т.п.)».

#### **Гиперактивность.**

В основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений бере-

менности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (тяжелый диатез, диспепсия), физические и психические травмы. Никакая другая детская трудность не вызывает так много нареканий и жалоб со стороны воспитателей и родителей детей дошкольного возраста.

Основные признаки гипердинамического синдрома — отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность.

Гипердинамичный ребенок импульсивен, и никто не рискнет предсказать, что он сделает в следующий миг. Не знает этого и он сам. Действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого не замышляет и сам искренне огорчается из-за происшествя, виновником которого становится. Он легко переносит наказания, не помнит обиды, не держит зла, поминутно ссорится со сверстниками и тут же мирится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе.

Самая большая проблема гипердинамичного ребенка — его отвлекаемость. Заинтересовавшись чем-то, он забывает о предыдущем и ни одно дело не доводит до конца.

Пик проявления гипердинамического синдрома — 6–7 лет. В благоприятных случаях к 14–15 годам его острота сглаживается, а первые его проявления можно заметить уже в младенчестве.

Отвлекаемость внимания и двигательную расторможенность ребенка необходимо настойчиво и последовательно преодолевать с самых первых лет жизни.

Необходимо четко разграничивать целенаправленную активность и бесцельную подвижность. Нельзя сдерживать физическую подвижность такого ребенка, это противопоказано состоянию его нервной системы. Но его двигательную активность надо направлять и организовывать: если он бежит куда-то, то пусть это будет выполнением какого-то поручения. Хорошую помощь могут оказать подвижные игры с правилами, спортивные занятия. Самое главное — подчинить его действия цели и приучить достигать ее.

В старшем дошкольном возрасте гипердинамичного ребенка начинают приучать к усидчивости. Когда он набегается и устанет, ему можно предложить заняться лепкой, рисованием, конструированием. Причем нужно обязательно постараться сделать так, чтобы интерес к такому занятию побуждал ребенка довести начатое дело до конца.

На первых порах требуется настойчивость взрослых, которые буквально физически удерживают ребенка за столом, помогая ему закончить постройку или рисунок. Постепенно усидчивость станет для него привычной, и, поступив в школу, он сможет усидеть за партой весь урок. Если коррекционная работа проводится настойчиво и последовательно с первых лет жизни, то можно ожидать, что к 6–7 годам проявления синдрома будут преодолены.

### 3.4.2. Что нужно знать родителю подростка

Подростковый период, 11–15 лет, часто характеризуется многочисленными конфликтами между родителями и их детьми.

Для родителей важно ощущение своей необходимости, в то время как у подростков в этот период возникает ощущение своей независимости. Часто

взрослые ощущают, что их усилия оказываются неознагражденными, а их любовь к ребенку — не востребованной, поскольку подростки, ощущая себя взрослыми и самодостаточными, часто возмущенно реагируют на внимание и советы с их стороны. Помощь расценивается как вмешательство, забота — как мелочная опека, совет — как надзор. Хотя на самом деле независимость часто пугает подростков, тем не менее она ценится ими превыше всего, заставляя обостренно реагировать на малейшее вмешательство в свою жизнь со стороны взрослых. Часто случается так, что стремление к независимости побуждает детей действовать наперекор взрослым, независимо от степени разумности их требований, только для того, чтобы показать свою автономию от них.

#### Особенности аффективной сферы подростка.

Выражение эмоций и чувств в подростковом возрасте имеет характерные особенности.

Подростковый возраст представляет собой период, когда влияние эмоций на духовную жизнь наиболее очевидно. Переживания становятся глубже, появляются более стойкие чувства, эмоциональное отношение к ряду явлений жизни делается длительнее и устойчивее, значительно более широкий круг социальной действительности безразличен подростку и порождает у него различные эмоции.

#### Эмоции в младшем подростковом возрасте.

Младший подростковый возраст является одним из ключевых этапов становления эмоционально-волевой регуляции человека.

Для подростка характерна легкая возбудимость, резкая смена настроений и переживаний. Он лучше, чем младший школьник, может управлять выражением своих чувств. В определенных ситуациях школьной жизни (низкая оценка, выговор за плохое поведение) подросток может скрывать под маской безразличия тревогу, волнение, огорчение. Но в других обстоятельствах (конфликт с учителем, родителями, товарищами) он может проявить большую импульсивность в поведении. От тяжело переживаемой обиды он способен на такие поступки, как бегство из дому, даже попытка самоубийства.

Огромное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками, которое становится острой потребностью подростка и связано со многими переживаниями. Общение с товарищами — источник не только появления новых интересов, но и становления норм поведения. Это связано с тем, что среди подростков возникают определенные требования к дружеским отношениям — к чуткости, отзывчивости, умению хранить тайну, понимать и сопереживать.

Отрочество — это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в этом возрасте. Именно через дружбу подросток усваивает такие черты взаимодействия людей, как сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и пр. При этом именно в отрочестве человек начинает постигать, как глубоко (а иногда и непоправимо для дружбы) ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснений отношений, ссор.



Именно в отрочестве чрезвычайно велик диапазон полярных чувств. У подростка пылкие чувства, подчас ничто не может остановить его в стремлении к избранной цели: для него не существует в этот миг ни нравственных препонов, ни страха перед людьми и даже перед смертью.

#### **Чувство взрослости.**

Как отмечалось многими авторами, центральным образованием в сфере чувств подростка становится «чувство взрослости».

Возникшее у подростка, оно проявляется как субъективное переживание готовности быть полноправным членом коллектива взрослых, выражающееся в стремлении к самостоятельности, желании показать свою «взрослость», добиваться, чтобы старшие уважали достоинство его личности, считались с его мнением.

Ключевыми признаками проявления «чувства взрослости» можно считать следующие:

1. Подражание внешним признакам взрослости: курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика, украшения. Приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания. Это самые легкие пути достижения взрослости и самые опасные.
2. Равнение подростков-мальчиков на качества настоящего мужчины. Это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность дружбе. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые всегда считались мужскими.
3. Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого.
4. Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Значительный объем знаний у подростков — результат самостоятельной работы. Учение приобретают у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

#### **Особая напряженность чувств в подростковом возрасте.**

Чувства подростка чрезвычайно напряжены. Сотрудники Л.И. Божович описали характерный для подростка «аффект неадекватности» — бурную неуправляемую реакцию ребенка, не соответствующую по выраженности вызвавшему ее поводу. Их исследования показали, что в основе «аффекта неадекватности» лежит несоответствие самооценки, как правило низкой для подростков, высокому уровню притязаний.

Подросткам значительно чаще, нежели младшим детям, кажется, что родители, учителя и сверстники о них дурного мнения, и порой это вызывает депрессивные состояния. С переходом из подростковой фазы развития в юношескую положение улучшается. После 15 лет снова происходит рост самоуважения, ослабевает застенчивость, устойчивее становится самооценка, хотя озабоченность собой у юношей все-таки выше, чем у детей.

#### **Развитие эмпатии.**

Эмпатией называется способность человека эмоционально отзываться на переживания других людей. С накоплением жизненного опыта эмпатические переживания становятся более устойчивыми. Выделяют два вида эмпатии — гуманистическую и эгоцентрическую. К первому виду относят эмпатические переживания, в которых человек эмоционально откликается на благополучие или благополучие другого (сорадование, сострадание, сочувствие, жалость).

Эгоцентрическая эмпатия связана с переживаниями за себя; страдания другого — повод переживать за себя. Эгоцентрические переживания — страдания, грусть, страх, радость в ответ на печаль другого, печаль в ответ на радость (переживания зависти).

Иногда подросток безразличен даже к важным событиям, которые происходят вокруг, или совершенно равнодушен к оценке — будь она хорошая или плохая. Именно в этом случае родители жалуются на то, что подросток стал бесчувственным, равнодушным ко всему, что ничто его не волнует и не радует. Другой подросток (или тот же подросток в иное время) может почти не откликаться на какое-либо важное событие, на похвалу или, напротив, порицание, но бурно возмущаться из-за пустяка, например, не найдя на месте какой-то своей вещи (я же положил сюда!).

#### **«Подростковый комплекс» эмоциональности.**

Резко выраженные психологические особенности подросткового возраста получили название «подросткового комплекса». Он включает в себя перепады настроения — от безумного веселья к унынию и обратно — без достаточных причин, а также ряд других полярных качеств, выступающих попеременно.

Чувствительность подростков к оценке посторонними к их внешности, способностей, умений сочетается у них с излишней самонадеянностью и безапелляционными суждениями в отношении окружающих. Сентиментальность порою уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость — с развязанностью, желание быть признанным и оцененным другими — с показной независимостью, борьба с авторитетами, общепринятыми правилами и распространенными идеалами — с обожествлением случайных кумиров, а чувственное фантазирование — с сухим мудрствованием.

#### **Эгоистичность.**

Подростки исключительно эгоистичны, считают себя центром Вселенной и единственным предметом, достойным интереса, и в то же время ни в один из последующих периодов своей жизни люди не способны на такую преданность и самопожертвование. Только подростки могут страстно любить и оборвать эти отношения так же внезапно, как и начали.

Такая эмоциональная наполненность переживаниями, столкновением высоких потребностей и ограниченных пока еще возможностей на фоне изменения гормонального фона организма не может не вызывать у подростка психических перегрузок, приводящих к беспокойству, вспыльчивости, депрессивности, подавленности и другим малоприятным эмоциональным проявлениям. Это обосновывает необходимость определения такой тактики

взаимоотношений, которая поможет ребенку прожить кризис с наименьшими потерями и наибольшими приобретениями.

### 3.4.3. Как родителю реагировать на изменения в поведении подростка

Для того чтобы адекватно реагировать на происходящее, нужно помнить, что в подростковый период сопротивление авторитетам и конформизму естественно и оправдано ради учения и роста. Таким образом ребенок пытается обрести собственную индивидуальность.

Выделяют два основных пути протекания возрастных кризиса: кризис независимости и кризис зависимости.

Симптомы **кризиса независимости** — строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, обесценивание взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт, ревность к собственности. Как ни удивительно, но эта ситуация благоприятна для развития личности подростка, так как свидетельствует о движении вперед, к отстаиванию права на собственный внутренний мир.

Симптомы **кризиса зависимости** — чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, регресс к старым интересам, вкусам, формам поведения. Эта позиция свидетельствует о потребности возврата к той системе отношений, которая гарантировала защищенность, ясности и определенности отношений младшего школьника. При этом варианте развития подросткового кризиса не менее сложно выбрать позицию, которая будет способствовать развитию личности ребенка.

Какой же должна быть оптимальная стратегия взаимоотношений между родителями и детьми? Прежде всего, нельзя заставлять подростка публично признавать свои промахи и недостатки, так как велика вероятность того, что он вообще не захочет исправлять их.

В ситуациях, когда в поведении ребенка проявляются какие-либо недостатки, родители должны оказать немедленную помощь подростку в совладании с той или иной проблемой его возрастного кризиса. Со стороны родителей будет очень разумно, если они смогут снабдить его такими отношениями и опытом, которые позволят исправить его и сформировать характер подростка. Взаимоотношения родителей с подростком должны быть обращены к нему как к взрослому, а не как к ребенку. При этом не следует культивировать зависимые отношения. Наоборот, подростку следует дать возможность самому принять решение. Это дает возможность почувствовать свою самодостаточность, ответственность за принятые решения, что способствует улучшению взаимопонимания с родителями, с другими взрослыми и позитивно влияет на подростка.

Часто у подростков возникает необходимость побыть наедине с самим собой. Взрослым следует предоставить им эту возможность, поскольку это способствует взаимоуважению и духовному росту подростка. В то же время вмешательство взрослых во внутренний мир часто вызывает настоящую ярость со стороны ребенка так как это воспринимается как нечто бесчестное и оскорбительное. Следует понимать, что тут необходима некоторая дистанция, которую родителям, к сожалению, иногда бывает трудно сохранить.

В общении с ребенком подросткового возраста следует также по возможности воздержаться от навешивания ярлыков. Так могут создаваться так называемые «самореализующиеся пророчества», поскольку детям очень просто войти в ту роль, которую им отводят.

В разговоре с ребенком о чем-либо не следует отрицать опыт подростка. Очень желательно использовать описательные утверждения, поскольку они не содержат критики и не вызывают враждебности и противостояния. Важно, чтобы родителями был продемонстрирован плодотворный метод общения и диалога, состоящий из трех элементов:

- внимательного слушания;
- повторения сути предложений оппонента;
- изложения собственных взглядов.

Родители смогут завоевать внимание своего ребенка, если будут внимательно и с искренним интересом слушать его и отвечать в доброжелательном тоне.

Когда подростка обуревают беспокойство, находится немало взрослых, желающих обвинить его. Некоторые родители отказываются встать на сторону своего ребенка в его трудных отношениях с окружающим миром из опасения, что он не научится проявлять твердость. Они противятся своей естественной потребности помочь ему, потому что, по их мнению, так он будет лучше подготовлен к жизни. Часто это способствует тому, что родители делаются чужими для своих детей. В таких ситуациях следует помнить, что сильные чувства имеют тенденцию уменьшаться по силе и терять свою остроту, когда чуткий слушатель принимает их с пониманием. После этого часто лучше отложить последующие действия. Немедленное вмешательство может только породить конфликт. Легче прекратить неприятную ситуацию, когда эмоции утихли, настроение изменилось. При этом ответы на проблемы подростков должны быть конструктивными и носить безоценочный характер.

В ситуации общения важно не допускать следующих ошибок:

- резонерства;
- использования себя в качестве примера;
- «обесценивания», минимизации ситуации;
- обвинения ребенка;
- жалоб;
- показного «оптимизма» («Всё к лучшему»).

В общении с подростком крайне желательно избегать использования сарказма и насмешек, которые часто вызывают ненависть и провоцируют ответные выпады. Не следует слишком часто критиковать характер и личные свойства подростка, так как это может отрицательно сказаться на его самоуважении. Подросток, постоянно характеризуемый негативными эпитетами, может воспринять это всерьез и принять на себя ту роль, к которой его неосознанно подталкивают родители: лентяя, неудачника, хулигана и т.д. Это тем более важно, поскольку одной из главных обязанностей взрослых является обучение подростка различению вещей неприятных, вызывающих раздражение, серьезных и трагических. Он должен научиться чувству меры и приобщиться к шкале ценностей.

Суммируя вышеизложенное, можно сказать, что в процессе взаимодействия с подростком родителям следует учитывать следующее:

- не задевать личность подростка;
- не критиковать его характер;
- контролировать ситуацию (не дать своим сиюминутным порывам и чувствам, вызванным деструктивным поведением подростка, взять верх над разумом).

Иногда поведение подростков вызывает гнев. Это нормально и естественно. Не стоит препятствовать проявлению своего гнева. Гнев говорит о родительской тревоге. Отсутствие гнева в некоторых случаях может означать отсутствие любви к ребенку. Искренне любящие не могут избежать гнева. С подростками не следует быть чрезмерно терпеливыми. Вместо того чтобы подавлять гнев, его можно выплеснуть в безопасной форме. Это принесет облегчение родителям, позволит подросткам понять их позицию и не будет иметь тяжелых последствий для обеих сторон. Осознанная реализация гнева позволяет избежать разрушительных волн обиды и мести. Чтобы разумно вести себя в споре, нужно знать следующие правила:

1. Принятие того факта, что иногда подростки ставят нас в затруднительное положение, делают раздражительными и злыми.
  2. Накопившимся чувствам нужно дать выход, не испытывая при этом раздражения или стыда.
  3. Говоря о своих чувствах, не следует задевать личность подростка.
- Если терпение подходит к концу или внезапно вспыхивает ярость, так что один из родителей готов взорваться, следует сделать следующее:
- определите, что вы видите;
  - определите, что вы чувствуете;
  - определите, что нужно сделать;
  - никоим образом не задевайте личность подростка.

Высказывая одобрение, старайтесь не хвалить непосредственно самого подростка. Следует лишь описать то, что он сделал и одобрить это. Описательный характер одобрения (в противовес оценивающим фразам) приводит к реалистичной самооценке. Прямая же положительная оценка самого подростка, его личности неизбежно вызывает дискомфорт и часто воспринимается весьма болезненно, поскольку одобрение — это оценка. При этом оценивающий выступает в роли судьи, а тот, кого судят, испытывает тревогу.

Итак, родители должны ясно описать, что им понравилось в работе подростка (старание, творчество, достижения, принятое решение), и связанные с этим чувства.

Роль родителей (и взрослых в целом) заключается в том, чтобы устанавливать стандарты и наглядно демонстрировать ценности общества своему ребенку. Подростки должны знать, что уважается и ценится в обществе. Несомненно, они будут в той или иной степени сопротивляться этим стандартам, правилам и постоянно пробовать на прочность ограничения, выдвигаемые родителями. Это нормальный процесс взросления. Понимая это, родителям следует устанавливать ограничения таким образом, чтобы не затронуть самолюбия подростков. Эти ограничения не должны быть случайными и непостоянными. Основываясь на ценностях, принятых в обществе, они должны быть

направлены на формирование характера ребенка. Следует уважительно относиться к чувствам, склонностям, мнениям и желаниям подростка и одновременно быть весьма строгими к неприемлемому поведению. Никогда не следует забывать, что конечная цель воспитания в семье состоит в утверждении ценностей, которые защищают как детей, так и общество в целом.

Сказки для родителей (с. 74–76), надеемся, помогут им в понимании своих трудностей и чувств, которые испытывают подростки в период кризиса. Можно предложить родителям нарисовать любой момент сказки. Эта работа даст много материала для активного обсуждения детско-родительских отношений: момент, выбранный родителем, в зависимости от сопровождающих чувств, может указывать на различные феномены в отношении к себе и своему ребенку. Например, момент, когда тюлененок решает не вернуться, может указывать на родительский страх потерять связь с ребенком, который ограничивает родительский потенциал конструктивного развития взаимоотношений с подрастающим сыном или дочерью. Раздражение при выборе момента, когда мать запихивает своего птенца в яйцо, может свидетельствовать о собственных неразрешенных подростковых проблемах, и т.д.

В такой работе важно не навязывать родителю своего мнения и, если есть возможность, тактично расширять его осознание причин выбора именно этого сюжета из сказки.

### 3.4.4. Сказки для родителей

#### Сказка про чайку Долли

Чайки, по-моему, замечательные птицы. Я обожаю чаек. Когда они летят над морем, я не в силах оторвать от них взгляда, у меня замирает дыхание и сами собой поднимаются руки.

Одна моя знакомая чайка Долли, достигнув замужнего возраста, построила уютное гнездышко и села в него насиживать четыре белых яичка. Она была крайне заботливой и ответственной мамой; только очень-очень редко она улетала от своих яиц на море, попить и схватить пару рыбок — и сразу спешила назад к своим ненаглядным продолговатым крошкам.

И вот что случилось однажды, когда у Долли сильно забурчало в животе. Она прикрыла яйца травой и пухом и полетела вниз. Так приятно было скользить по ветру упругими крыльями и так чудесно было ловить юрких рыбок в теплой воде, что счастливая Долли самую чуточку задержалась у моря; но потом привычно заволновалась, захлопала крыльями и полетела в гнездо.

О ужас! Одно яйцо было разбито! Пух и трава были раскиданы, а половинки скорлупы лежали совсем не там, где должно было быть четвертое яйцо! Бедная, бедная чайка на минуту окаменела на краю гнезда, а потом прыгнула внутрь, и тут...

— Пи-и-и! — из-под ее ног что-то как закричит!

Она как отскочила! Клюв выставила, грудь выпятила, смотрит — сидит у ее ног маленькое жуткое существо: мокрое, взъерошенное и удивительно неуклюжее. Всего-то у него и есть, что тело-мешок и голова.

— Эй! — закричала чайка. — Ты кто?

Жуткое существо пялило на нее глазенки. Рот у него был растянут в глупой улыбке, но постепенно собрался и нахмурился: оно задумалось.

— Не очень знаю, — призналось оно. — А ты?

— Хозяйка этого гнезда! — и Долли надвинулась на пришельца, грозно тряся клювом и перьями. — Яйцо ты разбил?

Существо посмотрело на остатки скорлупы, опять растянулся его рот, и оно так тряхнуло головой, что та завалилась куда-то вниз и исчезла. Затем тело его стало трястись, и в результате каких-то внутренних бултыханий появился глаз, затем другой, а затем и рот в своей дурацкой ухмылке.

— Да! — объявило маленькое чучело. — Я.

— Негодяй! — рассвирепела чайка. — Убийца! Ты зачем, — и тут она заплакала, — мое яичко...

Чучело все как-то сморщилось — не то от страха, не то в недоумении. Оно даже закрыло глаза и запрокинуло голову, чтобы смотреть сквозь щелочки.

— Сейчас всех чаек созову. — сквозь слезы говорила Долли. — Судить тебе будем. Заключою. Ты зачем детеныша моего разбил?

— Так я оттуда же, — залепетал кошмарик. — Я сам оттуда, а оно само...

— Чего? Откуда ты? — всхлипывала Долли.

— Из этого... Как вот те... Белого... И оно само...

— Как само?

— Я там внутри сидел, — расплакался наконец пришелец.

Чайка посмотрела на него, потом на скорлупу, потом опять на него.

— Ой-ой-ой, — сказала она. — Ты там правда внутри сидел?

Малыш кивнул.

— Так ты мой детеныш! — всплеснула крыльями мамаша.

Догадалась! Ну скажите, как так можно? Хотя, конечно, если сидишь ты одна-одинешенька на своих белых яичках, и вдруг одно из них разбито... Но слушайте, что было дальше.

Отцеловав и причесав своего птенца, Долли задумалась.

— Мой малыш, — объявила она, — тебе нельзя тут так сидеть. Ты еще слишком маленький. Ну-ка, полезай в яйцо.

— Зачем? — вякнула крошка.

— Тут и объяснять нечего, ты еще недоразвился, чтобы на воздухе гулять. Вот посмотри, — и Долли показала ему на три оставшихся яйца. — И тебе так нужно. Давай, малыш, давай, мой хороший.

Конечно, совсем в разбитую скорлупу она его не запихнула, но худо-бедно посадила в одну половинку, прикрыла другой и села сверху.

— Удобно? — спросила Долли.

— М-м-м, — донеслось снизу. — Так себе. Долго мне так?

— Пока не вырастешь. Сиди, мой хороший. Не высовывайся.

Прошел час. Долли задремала. Услышав ее мерное посапывание, птенец постучался в соседнее яйцо и зашептал:

— Первый, первый, я четвертый, просыпайся.

— А я не сплю. Как дела на улице?

— Кошмар дела. Никакого ходу. Обругали и назад засунули.

— Н-да... А чего там?

— Там море... Такое классное, как на картинке. Вот бы туда слетать!..

— Слушай, я тоже хочу, — заволновался первый.

— И я! И я! — запищали второй и третий.

— Дети, чего вы там? — вдруг проснулась чайка.

— А мы уже не дети! — закричали все четверо. Раз! — и вылупились.

(Из книги «Сказки и сказкотерапия» Д. Соколова)

### Смелость

Маленький тюлень жил на далеком севере. У него была белая пушистая шкурка и карие, выразительные глаза. Его мир состоял из бесконечного моря, сверкающего снега и высоких гор. То место, где он родился, было обычным, ничем не примечательным куском суши среди льдов бескрайнего севера. Однако это был его мир, который он узнал, едва открыв глаза. Но по мере того как он рос, он начал замечать свою непохожесть на других обитателей этого места.

Вроде внешне он был совсем как они, но внутри чувствовал некую пустоту, сомнение, и неприкаянность. Как будто то место где он жил, вовсе не было ему родиной. Это было очень странное чувство, которое, как он выяснил, было присуще лишь ему одному. Он много раз пытался облечь свои ощущения в слова, понятные другим тюленям, но даже его собственная мать каждый раз смотрела на него с непониманием. В конце концов он отчаялся что-либо объяснить и просто молча хранил в себе эту тайну, чувствуя себя «уродом».

Прошло несколько лет, и тюлененку пришло время поменять свою шкурку на наряд взрослого тюленя, принимаемого данным обществом. Для этих целей подростки члены стаи на несколько дней покидали ее и возвращались только после линьки своего наряда. Наш тюлененок также исчез на несколько дней и оказался впервые за много лет в полном одиночестве.

Он сидел на берегу и наблюдал, как садится солнце. Огромный желто-оранжевый шар неторопливо опускался за край, освещая теплым светом северное море. И вдруг малыш ощутил, что все его прежние мысли и чувства вспыхнули с новой силой. Они накатили на него штормовой волной, затопили смутными сомнениями, принуждая вглядываться в дорожку, оставленную на воде солнцем, все пристальнее.

Тюлененок первый раз в жизни испугался по-настоящему, так как отчетливо понял, что мир, который был ему до сих пор знаком, не единственный на этом свете. Более того, «его настоящая родина» — где-то там за горизонтом, там, куда ушло солнце. Это был незнакомый, таинственный и полный очарования «другой» мир, другой для него и его стаи, но совсем не для солнца, которое, касаясь моря, ничуть не боялось в нем утонуть.

Тюлененок замер на мгновение и уже бросился к морю, чтобы плыть туда, но остановился в нерешительности. «Что же я делаю, — подумал он — ведь я не успею вернуться обратно в срок и тогда меня не примут обратно мои же сородичи». Он вновь посмотрел на солнце, но оно уже скрылось за горизонтом. «Не успел», — подумал тюлененок, и ему стало горько и обидно оттого, что не решился, не бросил все и не поплыл туда, где — чувствовал — было «его место». Только его и ничье больше. «Но ведь страшно, а вдруг я не доплыву, да и мама не поймет, зачем я это сделал», — размышлял тюлененок,

понимая в глубине души, что все уже решил, что не вернется он обратно, так как не представляет себе, как жить среди тех, кого не понимает и которые никогда не поймут его.

Весь следующий день он пролежал на берегу, мучаясь оттого, что не сможет даже попрощаться с теми, кого искренне любил, но не понимал. И вот к вечеру солнце опять начало садиться, тюлененок глубоко вздохнул и бросился в море. Он долго плыл и ни о чем не думал, лишь следил за солнышком, которое медленно, но неуклонно уходило за край. И когда стало совсем темно, тюлененок впервые понял, что устал, но так и не доплыл до места, которое считал своим.

И вдруг рядом с ним возникла тень, он замер и пригляделся. Рядом скользило другое сильное и влажное тело, по очертаниям похожее на него самого. «Ты что здесь застрял, нам давно пора домой», — сказала тело и сильно ударило по воде хвостом, так что вихрь брызг обрушился на тюлененка. «Ну, я тебе покажу», — подумал он и поплыл за незнакомцем. Через несколько минут они достигли берега, и тюлененок, из последних сил выбравшись на сушу, заснул глубоким сном.

Он проснулся ранним утром и увидел недалеко от себя стаю совершенно белых тюленей. Он замер и вспомнил старинное предание, которое в его «бывшей стае» рассказывали каждому новорожденному. «Белые тюлени — это наши далекие предки, — рассказывала ему когда-то мама, — которые не побоялись уплыть за море в поисках новых земель и лучшей пищи, они обещали вернуться за нами, но, видимо, погибли в борьбе со стихией». Тюлененок был испуган: «Зачем я им такой, ведь меня и свои-то не любили, а эти и вовсе будут презирать», — подумал он. Но когда он нерешительно приблизился к ним, они повернулись и ударили хвостами о берег — приветствуя его.

Тюлененок остановился, полный непонимания. И бросился обратно к морю, намереваясь плыть куда глаза глядят, но, оказавшись рядом с ним, увидел в свете нового дня свое отражение в воде. Оттуда на него смотрел абсолютно белый тюлень. «Неужели это я?» — мысленно спросил он себя. «Ты малыш, ты», — твердил ему внутренний, мудрый голос. «Да это я, — подумал тюлененок, — и я дома». И так легко стало у него внутри, что он понял: он все сделал правильно. Вернувшись к стае, он спросил: «Но почему же вы не вернулись за другими, ведь вы нашли новые земли?» — «Мы возвращались, — был ответ, — но они нас не узнали и не приняли». — «Почему же? Ведь они так ждали, когда вы придете!» — спросил тюлененок. «Потому что они боялись жить в полную силу. Внутри каждого из них живет белый тюлень, но, чтобы выпустить его на волю, надо обладать огромной смелостью. А это не все могут».

## Глава 4

### Медицинское сопровождение детей дошкольного и школьного возрастов в постэкстремальный период

Трудности в развитии, обучении и поведении у детей могут быть вызваны не только социальными причинами. Также на фоне длительного стресса могут возникнуть нервные расстройства, ухудшающие адаптацию человека и требующие лечения. Ни психолог, ни социальный педагог не имеют права ставить диагноз и тем более применять медикаменты. Медицинское сопровождение на основании обследования определяет необходимость медикаментозного лечения.

Существуют препараты, улучшающие деятельность центральной нервной системы и, как следствие, адаптационные возможности человека. В мире уже давно применяют междисциплинарный подход в работе со многими проблемами, так как часто психологам и социальным педагогам приходится встречаться с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития, вызванными последствиями несформированности или дефицитарности различных структур мозга. В таких случаях психологическая и социальная работа малоэффективна. Длительный стресс, как уже говорилось выше, также может приводить к серьезным соматическим нарушениям и резкому снижению адаптационных возможностей человека. Подход к медицинскому сопровождению эмоционального состояния, предлагаемый ниже, применим и в этих случаях по показанию медицинского специалиста.

Рассмотрим причины, проявления и способы работы с такими случаями, предложенные кафедрой нервных болезней педиатрического факультета Российского государственного медицинского университета [3]. Разумеется, ноотропными препаратами не ограничивается перечень медицинских средств, используемых в работе с эмоциональными и интеллектуальными проблемами. Но задачей данного пособия не является их полная характеристика для немедицинских работников. Поэтому здесь приводятся данные последних исследований в области педиатрии.

За консультацией к врачу часто обращаются родители, дети которых имеют нормальный уровень психического развития, вполне способны к обучению в общеобразовательной школе, но не могут успешно справляться с объемом умственных нагрузок, выполняют задания медленно, быстро истощаются и устают. Нередко внимание на подобные трудности у детей обращают не только учителя в школе, но и воспитатели в дошкольных учреждениях при проведении различных занятий развивающего характера, в том числе по подготовке к школе. У многих из этих детей наблюдается также проблемное поведение. В анамнезе нередко имеются указания на нарушения речевого развития в младшем возрасте. Наиболее распространенные состояния, сопровождающиеся трудностями в развитии, обучении и поведении у детей:

- астенический синдром;
- церебрастенический синдром;

гиперактивность с дефицитом внимания;  
 нарушения развития устной речи — алалии (дисфазии);  
 нарушения развития письменной речи — дислексия и дисграфия.

Если трудности в развитии и обучении у детей дошкольного и школьного возрастов связаны с низкой и колеблющейся работоспособностью, высокой истощаемостью, слабой концентрацией внимания, недостаточным контролем своей деятельности, медленным темпом усвоения учебного материала, то после соответствующего обследования во многих случаях диагностируется астенический или церебрастенический синдром. Развитие астенического синдрома связано с нарушениями физического здоровья ребенка. При церебрастеническом синдроме наблюдаются отклонения со стороны процессов созревания и функционирования мозга, связанные с его органическими повреждениями.

Остановимся на основных причинах формирования астенического и церебрастенического синдромов и их клинических проявлениях.

#### Астенический синдром

Не является секретом то, что произошедшие в нашей стране социально-экономические изменения сопровождались ухудшением здоровья населения в целом и особенно подрастающего поколения. Отмечен рост общей заболеваемости детей практически по всем классам заболеваний, причем рост показателей заболеваемости произошел преимущественно за счет хронической патологии. Прервать сложившиеся негативные тенденции возможно, применяя эффективные современные и экономичные технологии лечения и профилактики.

Симптомы астенического характера часто бывают одними из первых неспецифических проявлений широкого круга соматических расстройств.

Причины, вызывающие соматогенные астенические состояния:

несбалансированное питание с белково-калорийной недостаточностью, дефицитом витаминов, микроэлементов;

нарушения усвоения пищи (синдром мальабсорбции) при хронических заболеваниях желудочно-кишечного тракта, патологии обмена веществ и др.;

снижение иммунитета с частыми простудными и другими инфекционными заболеваниями;

хронические инфекции: синусит, тонзиллит и др.;

заболевания органов дыхания, бронхиальная астма;

заболевания сердечно-сосудистой системы;

болезни крови, анемии;

хронические заболевания печени, поджелудочной железы;

хронические заболевания почек;

эндокринные заболевания: дисфункции щитовидной железы, сахарный диабет.

**Клинические проявления.** Типична повышенная утомляемость, иногда с самого утра, трудности концентрации внимания, замедленное восприятие. Дети с астеническим синдромом выделяются по своему поведению в детском саду и школе. Наряду с вялостью и истощаемостью многие из них чрезмерно застенчивы, нерешительны, боязливы. Отказываясь выполнять зада-

ния педагогов, они объясняют это тем, что задание очень трудное и у них ничего не получится, что у них «заболела голова». При этом головная боль может связываться с тем, что «дети сильно шумят».

Характерны эмоциональная лабильность, высокая ранимость и обидчивость. Дети не переносят даже незначительное эмоциональное напряжение, быстро истощаются. Они огорчаются из-за любого пустяка, начинают плакать при малейшей неудаче. Часто наблюдается гиперестезия, выражающаяся в непереносимости таких раздражителей, как громкие звуки, яркий свет, некоторые запахи.

Астенические симптомы могут сочетаться с тревожностью, мнительностью, навязчивыми страхами. Часто возникают расстройства сна. Сон становится поверхностным, беспокойным, нередко сопровождается устрашающими сновидениями. Дети плохо засыпают и с трудом просыпаются, после сна отсутствует чувство отдыха. В дневное время может отмечаться сонливость.

К сожалению, у многих взрослых такие дети вызывают раздражение, желание одернуть и наказать их. Они считаются капризными, непослушными, невоспитанными. Между тем, прежде чем применять строгие воспитательные меры, необходимо разобраться, не связано ли такое поведение ребенка с нарушениями его здоровья и не требуется ли ему помощь врача.

**Прогноз.** Он в значительной мере определяется своевременными диагностикой и лечением первичной соматической патологии, а также особенностями течения основного заболевания. Высокой эффективностью в лечении проявлений астенического синдрома обладают препараты ноотропного ряда.

#### Церебрастенический синдром

Обнаружение у ребенка в процессе обследования негрубых остаточных проявлений органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) обычно служит основанием для диагностики церебрастенического синдрома.

К числу основных причин церебрастенического синдрома относятся различные формы патологического течения беременности и родов, нарушающие поступление кислорода в мозг плода и новорожденного. Асфиксия у доношенного новорожденного почти всегда имеет внутриутробное происхождение, гипоксия и ишемия развиваются одновременно; результатом этого является гипоксически-ишемическая энцефалопатия. Среди других патологических состояний следует отметить внутриутробные инфекции, прием беременной лекарственных препаратов, недоношенность; у новорожденных — внутричерепные кровоизлияния, гемолитическую болезнь, сепсис, пневмонию. В прошлом новорожденные дети с тяжелыми поражениями не выживали. В настоящее время благодаря развитию неонатологической помощи перинатальная смертность значительно снизилась. Соответственно, увеличивается число детей, у которых те или иные нарушения развития и трудности обучения являются отдаленным результатом патологии беременности, родов и периода новорожденности. Следует подчеркнуть, что по мере развития ЦНС включаются различные механизмы компенсации резидуальной

церебральной недостаточности. Своевременно назначенная терапия с включением препаратов ноотропного ряда способствует наиболее ранней и полной компенсации этих нарушений.

Церебрастенический синдром развивается также у большинства детей дошкольного и школьного возраста, перенесших черепно-мозговую травму (ЧМТ), нейроинфекции (менингиты, энцефалиты) или общие инфекции с токсическим поражением мозга. Своеобразие клинического течения и исходов ЧМТ у детей обусловлено тем, что механическая энергия воздействует на мозг, рост и развитие которого еще не закончены. Даже легкие ЧМТ не проходят в детском возрасте бесследно. Так, примерно у одной трети детей, перенесших сотрясения головного мозга, в отдаленном периоде (в промежутке от шести месяцев до трех лет после травмы) отмечаются жалобы на головные боли, повышенную утомляемость, трудности в школьном обучении (так называемый «посткоммоционный синдром»). Не вызывает сомнения то, что ЧМТ средней и тяжелой степеней приводят к более серьезным последствиям. В то же время у детей чаще, чем у взрослых, возможен благоприятный исход даже после тяжелой ЧМТ вследствие высоких компенсаторных возможностей и пластичности развивающегося мозга.

Церебрастенический синдром развивается у многих детей, перенесших хирургические операции. Его пусковым механизмом являются различные варианты гипоксии: анемической, циркуляторной, гистохимической. К гипоксии мозга приводят различные факторы экстрацеребрального генеза. Например, при операциях с искусственным кровообращением — неадекватность перфузии с перепадами венозного давления и выраженным гиповолемическим синдромом, метаболический или дыхательный ацидоз, артериальная гипоксия. В послеоперационном периоде продолжают действовать разнообразные экстрацеребральные факторы: гиповолемия, хирургическое кровотечение, нарушения функций сердечно-сосудистой системы и кислотно-щелочного равновесия, гипоксемия.

**Клинические проявления.** Основным проявлением церебрастенического синдрома считается так называемая «раздражительная слабость». С одной стороны, для детей характерны общая пассивность, вялость, медлительность в мышлении и движениях, даже при незначительных нервно-психических нагрузках наблюдаются повышенная утомляемость, истощаемость, фон настроения снижен. Иногда утомляемость выражена настолько, что детям противопоказано длительное пребывание в коллективе сверстников. С другой стороны, наблюдаются повышенная раздражительность, готовность к аффективным вспышкам, недостаточная критичность. Главное, о чем должны помнить взрослые: эти дети нуждаются в помощи, нельзя считать их вредными, упрямыми, ленивыми и «вести борьбу» с этими качествами.

Возникновение астенических симптомов на фоне органических изменений ЦНС придает церебрастеническому синдрому ряд особенностей. Истощаемость внимания и мышления сопровождается довольно выраженным и длительным снижением психической работоспособности, особенно при любой интеллектуальной нагрузке у детей школьного возраста. Нередко отмечается снижение памяти, а в некоторых случаях, особенно при посттравма-

тической церебрастении, наблюдаются элементы амнестической афазии в виде периодического забывания отдельных слов.

Считается, что повышенная возбудимость, раздражительность, аффективная взрывчатость, а также гиперестезия к звукам и яркому свету наиболее характерны для посттравматической церебрастении. При постинфекционной церебрастении чаще наблюдаются перепады настроения с плаксивостью, капризностью, чувством недовольства.

У детей с последствиями внутриутробных поражений головного мозга могут обнаруживаться различные дизэмбриогенетические стигмы.

В структуру церебрастенического синдрома входят также более или менее выраженные расстройства вегетативной регуляции.

Частыми проявлениями церебрастении бывают головные боли, усиливающиеся во второй половине дня на фоне утомления, вестибулярные расстройства (головокружения, чувство дурноты при езде на транспорте, сопровождающиеся тошнотой). Кроме езды на транспорте плохо переносятся качели, жара и духота, изменения погоды с резкими колебаниями атмосферного давления.

Определенной осторожности требует назначение ноотропных препаратов тем детям, у которых церебрастенический синдром сочетается с признаками внутричерепной гипертензии в виде периодических головных болей с тошнотой, рвотой. В таких случаях наличие ликвородинамических нарушений и внутричерепной гипертензии должно быть подтверждено с помощью исследования глазного дна, проведения компьютерной томографии головного мозга. На первом этапе лечения необходимо назначение дегидратационной терапии.

**Прогноз.** Для проявлений церебрастенического синдрома характерен постепенный регресс, однако возможно наступление периодов декомпенсации, особенно во время возрастных кризов. Помимо возрастных физиологических сдвигов причинами декомпенсации могут быть переутомление, связанное с учебными нагрузками, психотравмирующие ситуации, различные соматические заболевания, инфекции. Улучшение прогноза достигается при применении в комплексной терапии препаратов ноотропного ряда.

#### **Детская гиперактивность с дефицитом внимания**

Гиперактивность с дефицитом внимания (в отечественной литературе для обозначения этого состояния широко используется термин «синдром дефицита внимания с гиперактивностью», или СДВГ) проявляется несвойственными для нормальных возрастных показателей двигательной гиперактивностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими и трудностями в обучении. Дети с СДВГ выделяются также своей двигательной неловкостью, неуклюжестью, которые связаны с недостаточным развитием координации движений. Распространенность СДВГ довольно высока: он проявляется у 3–5% детей дошкольного и школьного возрастов. Среди мальчиков СДВГ встречается в 5–7 раз чаще, чем среди девочек.

Перенесенные в процессе внутриутробного развития повреждения ЦНС могут стать причиной развития у ребенка СДВГ. Воздействие различных па-

тологических факторов во время беременности и родов способно вызвать гипоксию плода и асфиксию новорожденного. Наиболее чувствительной к возникающей кислородной недостаточности оказывается ЦНС ребенка. Вызванные гипоксией биохимические и морфологические изменения способны в той или иной степени исказить нормальный ход сложных процессов развития головного мозга.

Между тем установлено, что отдаленные исходы патологии беременности и родов в значительной степени опосредуются социальными факторами. У детей из благополучных семей, в которых родители уделяют большое внимание преодолению имеющихся у ребенка трудностей обучения и проблем поведения, последствия раннего органического повреждения мозга постепенно регрессируют, тогда как у детей, воспитывающихся в социально неблагоприятных условиях, нарушения сохраняются и создают предпосылки для формирования школьной дезадаптации, а в дальнейшем и социальной дезадаптации.

В исследованиях последних лет получила подтверждение значительная роль наследственности в формировании СДВГ. В пользу генетической природы СДВГ свидетельствуют результаты семейных исследований и анализа родословных. Изучение близнецов показало более высокую встречаемость СДВГ среди монозиготных близнецов по сравнению с дизиготными. Среди братьев и сестер детей с СДВГ установлена значительная частота СДВГ, превышающая среднюю для детского населения. Риск развития СДВГ увеличен в тех семьях, где у одного или обоих родителей имеются указания на проявления СДВГ в детском возрасте. Значение наследственности в развитии СДВГ получает сегодня новые подтверждения в ходе исследований генома человека.

**Клинические проявления.** Гиперактивность детей с СДВГ характеризуется тем, что они чрезвычайно подвижны, постоянно бегают, крутятся, пытаются куда-то забраться. Родители описывают их «постоянно двигающимися, как будто бы к ним прикрепили мотор», не способными усидеть на месте. Гиперактивность проявляется также беспокойством, посторонними движениями во время выполнения заданий, требующих усидчивости (ерзает на стуле, не в состоянии удержать неподвижными руки и ноги). У таких детей возможно сочетание чрезмерной двигательной активности и деструктивного поведения. Так, в школе они постоянно мешают учителям и провоцируют неправильное поведение одноклассников.

Дефекты концентрации внимания являются причиной плохого выполнения заданий на уроках в школе. По описаниям учителей, дети с СДВГ способны сохранять внимание не более нескольких минут. Вместе с тем показатели внимания детей с СДВГ также подвержены существенным колебаниям. Родители часто сообщают о том, что во время тех занятий и игр, с которыми детям удается успешно справляться, они могут удерживать внимание до нескольких часов. Подобная «избирательность» внимания связана с заинтересованностью, увлеченностью и удовольствием от этой деятельности. Хуже всего гиперактивные дети выполняют задания, кажущиеся им скучными и трудными.

Импульсивность постоянно наблюдается у гиперактивных детей как в разнообразных повседневных ситуациях, так и при выполнении школьных

заданий. На уроках они с трудом ждут своей очереди, перебивают других, на вопросы отвечают невпопад, не выслушивая их до конца. Из-за импульсивности дети с СДВГ склонны к травматизации, так как нередко совершают опасные действия, о последствиях которых не задумываются.

Проблемы во взаимоотношениях с окружающими, в том числе с родителями, братьями и сестрами, педагогами, постоянно встречаются у детей с СДВГ. В коллективе ребенок с СДВГ служит источником постоянного беспокойства: шумит, не задумываясь берет чужие вещи, мешает окружающим, отвлекая их. Все это приводит к конфликтам, и он становится нежеланным и отвергаемым. Сталкиваясь с подобным отношением, дети с СДВГ часто сознательно выбирают для себя роль классного шута, надеясь наладить отношения со сверстниками. Но общаться с ними обычно готовы лишь дети более младшего возраста или сверстники, имеющие аналогичные проблемы. Большинство детей с СДВГ свойственны низкая самооценка, слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах.

Большинство детей с СДВГ имеют хороший общий уровень интеллектуального развития, о чем свидетельствуют результаты специальных исследований. Тем не менее во время школьных занятий им сложно справиться с предлагаемыми заданиями, так как они испытывают трудности в организации и завершении работы. Навыки чтения и письма у этих детей значительно ниже, чем у их сверстников, и не соответствуют показателям их интеллектуальных способностей. Письменные работы выглядят неряшливо и характеризуются ошибками, которые могут быть результатом невнимательности, невыполнения указаний учителя или угадывания без учета всех возможных вариантов. При этом дети не склонны прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых. В основе трудностей формирования навыков письма и чтения при СДВГ наряду с нарушениями внимания лежат недостаточность координации движений, зрительного восприятия и речевого развития.

В последние годы были разработаны стандартизированные диагностические критерии СДВГ, представляющие собой перечни наиболее характерных и четко проследимых признаков данного расстройства:

### Гиперактивность с дефицитом внимания (критерии диагноза)

#### Раздел 1

#### Нарушения внимания

1. Часто не способен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в школьных заданиях, в выполняемой работе и других видах деятельности.
2. Обычно с трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.
3. Часто складывается впечатление о том, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.
4. Часто оказывается не в состоянии придерживаться предлагаемых инструкций и справиться до конца с выполнением уроков, домашней работы или обязанностей на рабочем месте (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание).



5. Часто испытывает сложности в организации самостоятельного выполнения заданий и других видов деятельности.

6. Обычно избегает, высказывает недовольство и сопротивляется вовлечению в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения (например, школьных заданий, домашней работы).

7. Часто теряет вещи, необходимые в школе и дома (например, игрушки, школьные принадлежности, карандаши, книги, рабочие инструменты).

8. Легко отвлекается на посторонние стимулы.

9. Часто проявляет забывчивость в повседневных ситуациях.

## Раздел 2

### Гиперактивность

1. Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутятся, вертятся.

2. Часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.

3. Часто проявляет бесцельную двигательную активность, бегает, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо.

4. Обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге.

5. Часто находится в постоянном движении и ведет себя так, «как будто к нему прикрепили мотор».

### Импульсивность

6. Часто отвечает на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца.

7. Обычно с трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.

8. Часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в беседы или игры).

9. Часто бывает болтливым.

Постановка диагноза СДВГ основывается на критериях 10-го пересмотра Международной классификации болезней (ВОЗ, 1994). Для постановки диагноза необходимо наличие 6 или более из 9 перечисленных симптомов нарушений внимания (раздел 1) и/или шести или более из 9 признаков гиперактивности и импульсивности (раздел 2). Имеющиеся у ребенка симптомы должны сохраняться на протяжении как минимум 6 месяцев и быть выражены настолько, чтобы свидетельствовать о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам.

В случаях полного соответствия наблюдаемой клинической картины за последние 6 месяцев одновременно разделам 1 и 2 диагностических критериев ставится диагноз сочетанной формы СДВГ.

Если за последние 6 месяцев отмечалось полное соответствие симптомов критериям раздела 1 при частичном соответствии критериям раздела 2, то используется диагностическая формулировка: «СДВГ с преимущественными нарушениями внимания».

Если за последние 6 месяцев имело место полное соответствие симптомов критериям раздела 2 при частичном их соответствии критериям раздела 1, то в формулировке диагноза указывается: «СДВГ с преобладанием гиперактивности и импульсивности».

В практике чаще всего приходится встречаться с детской гиперактивностью и нарушениями внимания, обусловленными СДВГ. Однако помимо СДВГ эти нарушения могут служить внешними признаками ряда других состояний:

### Дифференциальный диагноз гиперактивности с дефицитом внимания у детей

Индивидуальные особенности темперамента, характеристики поведения активных детей не выходят за границы возрастной нормы.

Тревожные расстройства: особенности поведения ребенка связаны с действием психотравмирующих факторов.

Резидуальные явления перенесенной черепно-мозговой травмы, нейроинфекции, интоксикации.

Астенический синдром при соматических заболеваниях.

Эндокринные заболевания (патология щитовидной железы).

Сенсоневральная тугоухость.

Эпилепсия (абсансные формы; симптоматические, локально обусловленные формы; побочные эффекты противоэпилептической терапии).

Наследственные синдромы: Туретта, Вильямса, Смита—Мажениса, Беквита—Видемана, фрагильной X-хромосомы.

Психические расстройства: нарушения поведения; аффективные расстройства (настроения); умственная отсталость; аутизм; шизофрения.

В связи с этим необходимо тщательно разграничивать СДВГ и широкий круг состояний, сходных с ним лишь по своим внешним проявлениям, но существенно отличающихся от СДВГ как по своим причинам, так и методам коррекции. Учитывать это тем более важно, что в последние годы обозначилась тенденция к необоснованно частой постановке диагноза СДВГ и получило распространение заблуждение о том, что диагностика СДВГ не представляет собой значительных трудностей.

**Прогноз.** К подростковому возрасту гиперактивность у детей с СДВГ значительно уменьшается или исчезает, однако нарушения внимания продолжают в той или иной степени сохраняться вплоть до взрослого возраста. У ряда подростков нарастают нарушения поведения, агрессивность, трудности во взаимоотношениях в семье и школе, ухудшается успеваемость. У них наблюдаются безответственное поведение, нарушение семейных и общественных правил, значительные трудности в выборе и освоении профессии, нередко возникает тяга к употреблению алкоголя и наркотиков. В связи с этим усилия родителей и специалистов должны быть направлены на своевременное выявление и коррекцию СДВГ. Высокой эффективностью в лечении СДВГ обладают препараты ноотропного ряда. Курсы ноотропов целесообразно проводить несколько раз за год в периоды наиболее интенсивных учебных нагрузок.

## Информация для врачей

### Ноотропные препараты, используемые при лечении состояний, сопровождающихся трудностями в развитии, обучении и поведении у детей

Оказание помощи детям с трудностями в развитии, поведении и обучении должно быть своевременным, носить комплексный характер и объединять различные подходы, в том числе методы психолого-педагогической и логопедической коррекции, психотерапии, а также медикаментозное лечение. Таким образом, для того чтобы помощь ребенку была результативной, необходимы комплексный подход и согласованная работа разных специалистов (врачей, логопедов, психологов, педагогов). Важно, чтобы совместные усилия специалистов были направлены на раннее выявление и коррекцию когнитивных и поведенческих нарушений у детей. Планирование и проведение коррекционных мероприятий, в том числе медикаментозной терапии, должно осуществляться по индивидуальным планам для каждого ребенка.

Широко используемые в последние годы препараты ноотропного ряда являются относительно новой группой лекарственных средств, вошедшей в клиническую практику в 70–80-е годы и получившей распространение как в неврологии, так и в педиатрии. Термин «ноотропы» (от греческих слов «ноос» — мышление, разум и «тропос» — стремление) был предложен С.Е. Giurgea (1972), разработавшим препарат пирацетам. По определению экспертов Всемирной организации здравоохранения, ноотропные препараты — это средства, оказывающие прямое активирующее влияние на обучение, улучшающие память и умственную деятельность, а также повышающие устойчивость мозга к неблагоприятным воздействиям. По химической структуре ноотропы представляют собой гетерогенную группу лекарственных средств. К числу основных ноотропов относятся следующие классы препаратов (Ковалев Г.В., 1990; Benesgya O., 1991; Windisch M., 1996): 1 — производные пирролидона (пирацетам), 2 — производные гамма-аминомасляной кислоты (ГАМК) (фенибут, пантогам), 3 — нейропептиды и их аналоги (церебролизин, семакс), 4 — производные пиридоксина (энцефабол), 5 — цереброваскулярные средства (ницерголин, винпоцетин), 6 — многокомпонентные лекарственные средства (инстенон, актовегин) и ряд других. Высокая эффективность препаратов ноотропного ряда в сочетании с хорошей переносимостью была подтверждена в последние годы во многих работах, в которых оценивалось их действие при лечении различных состояний, сопровождающихся трудностями в развитии, обучении и поведении у детей.

Большинство ноотропных препаратов в связи с их психостимулирующим действием назначается в первую половину дня. В первые дни приема рекомендуется постепенное наращивание дозы. Продолжительность курсов лечения ноотропами составляет от одного до двух-трех месяцев. Детям школьного возраста целесообразно назначать эти препараты в периоды учебных нагрузок, а не во время каникул. Если на протяжении учебного

года имеется необходимость в проведении нескольких курсов лечения, то между ними оставляют интервалы в две-четыре недели, которые лучше планировать на время каникул. Выбор препарата, уточнение его дозы и продолжительность приема осуществляются индивидуально, с учетом клинических особенностей и степени выраженности когнитивных и поведенческих нарушений.

Важно отметить то, что нежелательные побочные эффекты на фоне лечения ноотропами у детей наблюдаются редко, не бывают стойкими и значительно выраженными. Часто они возникают при неточном соблюдении родителями режимов назначения ноотропов с постепенным увеличением дозы, приемом препаратов в утренние и дневные часы. Среди возможных побочных эффектов ноотропов встречаются: ощущение тяжести в голове, появление возбудимости и раздражительности, трудности засыпания и беспокойный сон, редко — тошнота, неприятные ощущения в животе. При появлении подобных жалоб следует внести уточнения в режим назначения ноотропов, а в некоторых случаях — несколько уменьшить дозу.

Большинство ноотропов улучшают адаптационные возможности человека, в том числе к стрессам. Разумеется, подключение медикаментозной терапии возможно только по показаниям врача, если им установлена полезность данной меры.

## Заключение

Данное пособие, составленное на основе имеющихся наработок психологической практики и социальной работы, является универсальным, так как используется единый подход в работе с эмоциональной сферой детей от трех лет, подростков и старшеклассников. Решение основной проблемы стабилизации эмоционального состояния в практических рекомендациях связано с общим развитием самосознания подрастающего поколения. Реализация данного направления в работе с детьми и подростками способствует не только их эмоциональному благополучию, но и развитию активной конструктивной деятельностной позиции в отношении собственного состояния и состояния близких людей.

В пособии рассматривается системный междисциплинарный подход, способствующий интенсификации работы по сопровождению эмоционального состояния детей и подростков и ориентированный на развитие активной гражданской позиции взрослых, контактирующих с детьми.

Предложенные направления и методы являются общими для работы с детьми и подростками не только в постэкстремальный период, но и в повседневной жизни, так как развивают умения строить отношения на основе взаимной поддержки друг друга, лучше понимать и принимать себя.

Предложенная концепция является одним из вариантов организации практической работы по сопровождению эмоционального состояния детей и подростков в постэкстремальный период и может использоваться не только в психолого-медико-социальных центрах, но и психологами и социальными педагогами, работающими в школе и детском саду.

Более специализированные методические рекомендации станут результатом практических исследований, которые должны проводиться в процессе психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Чечни. Необходима тщательная проработка проблемы на уровне организации практической психологической работы с детьми и подростками на всех этапах их онтогенетического развития.

## Рекомендуемая литература

1. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб., 2002.
2. Валкер Д. Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? Практическое руководство по ненасильственному разрешению конфликтов / Пер. с нем. Р.С.Эйвадаса. СПб., 2001.
3. Гудзовская А.А., Сураева Г.З. Я ЕСТЬ! или САМООПРЕДЕЛЕНИЕ. Книга для учащихся и их родителей: Учебное пособие по курсу «Основы жизненного самоопределения» для начальной школы. 1-й класс. 3-е изд., перераб и доп. Самара, 1998.
4. Гудзовская А.А., Сураева Г.З. Я ЕСТЬ! или САМООПРЕДЕЛЕНИЕ. Книга для учащихся и их родителей: Учебное пособие по курсу «Основы жизненного самоопределения» для начальной школы. 3-й класс. Самара, 1998.
5. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. М., 2000.
6. Заваденко Н.Н. Ноотропные препараты в практике педиатра и детского невролога: Методические рекомендации. М., 2004.
7. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб., 2000.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2001.
9. Кортаева Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. М., 1997.
10. Лабиринт души: Терапевтические сказки / Под ред. О.В. Хухлаевой, О.Е. Хухлаева. М., 2003.
11. Лебедеко Е.Н. Развитие самосознания и индивидуальности. Вып. 1. Какой Я?: Методическое пособие. М., 2003.
12. Лютова Е.К., Мошина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб., 2001.
13. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. М., 1996.
14. Массен П.Х. и др. Развитие личности ребенка. М., 1987.
15. Меновицков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. 2-е изд., стер. М., 2005.
16. Мустакас К. Игровая терапия. СПб., 2000.
17. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд. дораб. М., 1996.
18. Овчинников И.Ф. К проблеме формирования творческой личности Эйнштейна // Вопросы философии. 1979. № 9. С. 71—84.
19. Панов А.М., Холстова Е.И. Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего образования. Социальная работа. / Под ред. И.А. Зимней. Вып. 9. М., 1995.
20. Прихожан А.М. Психология неудачника. Тренинг уверенности в себе. М., 1997. (Серия «Практическая психология»).
21. Прутченков А.С. «Свет мой зеркальце, скажи...»: Методические разработки социально-психологических тренингов. М., 1996.

22. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т.В. Азарова, О.И. Барчук, Т.В. Беглова, М.Р. Битянова, Е.Г. Королева, О.М. Пяткова / Под общей ред. М.Р. Битяновой. СПб., 2002. (Серия «Практикум по психологии»).

23. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. М., 1997.

24. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.

25. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Маралов В.Г., Бучилова И.А., Клепцова Е.Ю. и др. / Под ред. В.Г. Маралова. М., 2005. (Психологические технологии).

26. *Pattner M.* Помощь трудным детям. М., 1987.

27. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд. М., 1997.

28. *Сартан Г.Н.* Психотренинги по общению для учителей и старшеклассников. М., 1993.

29. *Сиротюк А.Л.* Коррекция обучения и развития школьников. М., 2002.

30. *Сиротюк А.Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М., 2003.

31. *Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками: Пер. с англ. 2-е изд., испр. М., 2000.

32. *Соколов Д.Ю.* Сказки и сказкотерапия, а еще Лунные дорожки, или Приключения принца Эно. 4-е изд., испр. и доп. М., 2005.

33. *Ускова Г.А.* Психолого-педагогическая диагностика младших школьников. М., 2004. (Руководство практического психолога).

34. *Фопель К.* Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие: Пер. с нем. 3-е изд. стер. М., 2001.

35. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: В 4 т. Пер. с нем. М., 2000.

36. *Фопель К.* Чтобы дети были счастливы: Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста: Пер. с нем. М., 2005. (Психологическая работа с детьми).

37. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.* Мир входящему. М., 1992.

38. *Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я. Начальная школа (1–4). М., 2004.

39. *Хухлаева О.В.* Тропинка к своему Я. Уроки психологии в средней школе (5–6 классы). М., 2005.

40. *Хухлаева О.В.* Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет: Психологические игры, упражнения, сказки. М., 2003.

41. *Хэмбли Г.* Телефонная помощь. Одесса, 1992.

42. *Чибисова М.Ю., Пилипко Н.В.* Психолог на родительском собрании. М.

43. *Широкова И.Б.* Тренинг самопознания для подростков. Общение. Память. М., 2005. (Психологическая работа с детьми).

## Приложения

Приложение 1

### БЛАНКИ МЕТОДИК

#### Шкала для клинической диагностики ПТСР (Clinical-administered PTSD Scale – CAPS)

Пациент \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_ Интервьюер \_\_\_\_\_

#### А. ТРАВМАТИЧЕСКОЕ СОБЫТИЕ

---



---



---



---



---

#### В. ПОСТОЯННО ПОВТОРЯЮЩЕЕСЯ ПЕРЕЖИВАНИЕ ТРАВМАТИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ

##### 1. Повторяющиеся навязчивые воспоминания о событии, вызывающие дистресс.

###### Частота

Случалось ли так, что вы непроизвольно, без всякого повода, вспоминали об этих событиях? Было ли это только во сне? (Исключить, если воспоминания появлялись только во сне.) Как часто это происходило в течение последнего месяца?

0 – никогда

1 – один или два раза

2 – один или два раза в неделю

3 – несколько раз в неделю

4 – ежедневно или почти каждый день

###### Интенсивность

Если из этих случаев взять самый тяжелый, насколько сильны были переживания, вызванные этими воспоминаниями? Были ли вы вынуждены

прерывать дела, которыми в этот момент занимались? В состоянии ли вы, если постараетесь, преодолеть эти воспоминания, избавиться от них?

0 — отсутствие дистресса

1 — низкая интенсивность симптома: минимальный дистресс

2 — умеренная интенсивность: дистресс отчетливо присутствует

3 — высокая интенсивность: существенный дистресс, явные срывы в деятельности и трудности в преодолении возникших воспоминаний о событии

4 — очень высокая интенсивность: тяжелый, непереносимый дистресс, неспособность продолжать деятельность и невозможность избавиться от воспоминаний о событии

## 2. Интенсивные, тяжелые переживания при обстоятельствах, символизирующих или напоминающих различные аспекты травматического события, включая годовщины травмы.

### Частота

Были ли у вас случаи, когда вы видели что-то, напомнившее об этих событиях, и вам становилось тяжело и грустно, вы расстраивались? (Например: определенный тип мужчин — для жертв изнасилования, цепочка деревьев или лесистая местность — для ветеранов войны.) Как часто это с вами случалось в течение последнего месяца?

0 — никогда

1 — один или два раза

2 — один или два раза в неделю

3 — несколько раз в неделю

4 — ежедневно или почти каждый день

### Интенсивность

Если из этих случаев взять самый тяжелый, насколько вы были взволнованы и расстроены, насколько сильны были переживания?

0 — несколько

1 — слабая интенсивность симптома: минимальный дистресс

2 — умеренная интенсивность: дистресс отчетливо присутствует, но еще контролируется

3 — высокая интенсивность: значительный дистресс

4 — очень высокая интенсивность: непереносимый дистресс

## 3. Ощущение, как будто травматическое событие происходило снова, или соответствующие внезапные действия, включая ощущение оживших переживаний, иллюзии, галлюцинации, диссоциативные эпизоды (флэшбэк-эффекты), даже те, которые появляются в просоночном состоянии.

### Частота

Приходилось ли вам когда-нибудь внезапно совершать какое-либо действие или чувствовать себя так, как будто бы событие(я) происходит снова? Как часто это с вами случалось в течение последнего месяца?

0 — никогда

1 — один или два раза

2 — один или два раза в неделю

3 — несколько раз в неделю

4 — ежедневно или почти каждый день

### Интенсивность

Если из этих случаев взять самый тяжелый, насколько реальным было это ощущение? Насколько сильно вам казалось, что то событие(я) происходило снова? Как долго это продолжалось? Что вы делали при этом?

0 — никогда такого не было

1 — слабая интенсивность симптома: ощущение незначительно большей реалистичности происходящего, чем при простом размышлении о нем

2 — умеренная интенсивность: ощущения определенные, но передающие диссоциативное качество, однако при этом сохраняется тесная связь с окружающим, ощущения похожи на грезы наяву

3 — высокая интенсивность: в сильной степени диссоциативные ощущения — пациент рассказывает об образах, звуках, запахах, но все еще сохраняется некоторая связь с окружающим миром

4 — очень высокая интенсивность: ощущения полностью диссоциативны — флэшбэк-эффект, полное отсутствие связи с окружающей реальностью, возможна амнезия данного эпизода — «затмение», провал в памяти

## 4. Повторяющиеся сны о событии, вызывающие тяжелые переживания (дистресс).

### Частота

Были ли у вас когда-нибудь неприятные сны о том событии? Как часто это с вами случалось в течение последнего месяца?

0 — никогда

1 — один или два раза

2 — один или два раза в неделю

3 — несколько раз в неделю

4 — ежедневно или почти каждый день

### Интенсивность

Если из этих случаев взять самый худший, как сильны были те неприятные, тяжелые переживания и чувство дискомфорта, которые вызывали у вас эти сны? Вы просыпались от этих снов? (Если да, спросите: «Что вы чувствовали или делали, когда просыпались? Через сколько времени вы обычно засыпали?» Выслушайте рассказ и отметьте симптомы паники, громкие крики, положения тела.)

0 — отсутствовали

1 — слабо выраженная интенсивность симптома: минимальный дистресс не вызывал пробуждения

2 — умеренная интенсивность: просыпается, испытывая дистресс, но легко засыпает снова

3 — высокая интенсивность: очень тяжелый дистресс, затруднено повторное засыпание

4 — очень высокая интенсивность: непреодолимый дистресс, невозможность заснуть снова

**С. УСТОЙЧИВОЕ ИЗБЕГАНИЕ РАЗДРАЖИТЕЛЕЙ,  
АССОЦИИРУЮЩИХСЯ С ТРАВМОЙ,  
ИЛИ «БЛОКАДА» ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К РЕАГИРОВАНИЮ  
(numbing — «оцепенение») [симптомы не наблюдались до травмы]**

**5. Усилия, направленные на то, чтобы избежать мыслей или чувств, ассоциирующихся с травмой.**

*Частота*

Пытались ли вы отгонять мысли о событии (ях)? Прилагали ли вы усилия, чтобы избежать ощущений, связанных с событием (ями) (например, чувств гнева, печали, вины)? Как часто это с вами случалось в течение последнего месяца?

- 0 — никогда
- 1 — один или два раза
- 2 — один или два раза в неделю
- 3 — несколько раз в неделю
- 4 — ежедневно или почти каждый день

*Интенсивность*

Как велики были усилия, которые вы прилагали, чтобы не думать о том событии(ях), чтобы не испытывать чувств, имеющих к нему (ним) отношение? (Дайте оценку всех попыток сознательного избегания, включая отвлечение, подавление и снижение возбужденности при помощи алкоголя или наркотиков.)

- 0 — никакого усилия
- 1 — слабая интенсивность симптома: минимальное усилие
- 2 — умеренная интенсивность: некоторое усилие, избегание определено есть
- 3 — высокая интенсивность: значительное усилие, избегание безусловно есть
- 4 — очень высокая интенсивность: отчетливо выраженные попытки избегания

**6. Усилия, направленные на то, чтобы избежать действий или ситуаций, которые вызывают воспоминания о травме.**

*Частота*

Пытались ли вы когда-либо избежать каких-либо действий или ситуаций, которые напоминали бы вам о событии (ях)?

- 0 — никогда
- 1 — один или два раза
- 2 — один или два раза в неделю

- 3 — несколько раз в неделю
- 4 — ежедневно или почти каждый день

*Интенсивность*

Как велики были усилия, которые вы прилагали для того, чтобы избежать каких-то действий или ситуаций, связанных с событием(ями)? (Дайте оценку всех попыток поведенческого избегания; например, ветераны войны, избегающие участия в ветеранских мероприятиях, просмотрах военных фильмов и проч.)

- 0 — никакого усилия
- 1 — слабая интенсивность симптома: минимальное усилие
- 2 — умеренная интенсивность: некоторое усилие, избегание определено есть
- 3 — высокая интенсивность: значительное усилие, избегание безусловно есть
- 4 — очень высокая интенсивность: отчетливо выраженные попытки избегания

**7. Неспособность вспомнить важные аспекты травмы (психогенная амнезия).**

*Частота*

Случалось ли так, что вы не могли вспомнить важные обстоятельства происшедшего с вами события(ий) (например, имена, лица, последовательность событий)? Много ли из того, что имело отношение к происшедшему, вам было трудно вспомнить в прошедшем месяце?

- 0 — ничего, ясная память о событии в целом
- 1 — некоторые обстоятельства события(ий) было невозможно вспомнить (менее 10%)
- 2 — ряд обстоятельств события(й) было невозможно вспомнить (20—30%)
- 3 — большую часть обстоятельств события(й) было невозможно вспомнить (50—60%)
- 4 — почти совсем невозможно было вспомнить событие(я) (более 80%)

*Интенсивность*

Как велики были усилия, которые вам понадобилось приложить, чтобы вспомнить о важных обстоятельствах того, что произошло с вами?

- 0 — какие-либо затруднения при воспоминании о событиях отсутствовали
- 1 — слабая интенсивность симптома: незначительные затруднения при воспроизведении обстоятельств события
- 2 — умеренная интенсивность: определенные затруднения, однако при сосредоточении сохраняется способность к воспроизведению события в памяти
- 3 — высокая интенсивность: несомненные затруднения при воспроизведении обстоятельств события
- 4 — очень высокая интенсивность: полная неспособность вспомнить о событии(ях)

**8. Заметная утрата интереса к любимым занятиям.***Частота*

Чувствуете ли вы, что потеряли интерес к занятиям, которые были для вас важными или приятными (например, спорт, увлечения, общение)? Если сравнить с тем, что было до происшедшего, сколько видов занятий перестали вас интересовать за прошедший месяц?

- 0 — потери интереса вообще не было
- 1 — потеря интереса к отдельным занятиям (менее 10%)
- 2 — потеря интереса к нескольким занятиям (20–30%)
- 3 — потеря интереса к большому числу занятий (50–60%)
- 4 — потеря интереса почти ко всему (более 80%)

*Интенсивность*

В самом худшем случае насколько глубока или сильна была утрата интереса к этим занятиям?

- 0 — вообще не было потери интереса
- 1 — слабая интенсивность симптома: только незначительная потеря интереса, не исключающая получения удовольствия в процессе занятий, если они все-таки начались
- 2 — умеренная интенсивность: безусловная потеря интереса, но все-таки сохраняется некоторое чувство удовольствия от занятия(й)
- 3 — высокая интенсивность: очень значительная потеря интереса к занятиям
- 4 — очень высокая интенсивность: полная потеря интереса, не вовлекает ни в какую деятельность

**9. Чувство отстраненности или отчужденности от окружающих.***Частота*

Не было ли у вас чувства отдаленности или потери связи с окружающими? Отличалось ли это состояние от того, что вы чувствовали перед тем, как произошло это событие(я)? Как часто вы чувствовали себя так в течение последнего месяца?

- 0 — такого вообще не было
- 1 — редко (менее 10% времени)
- 2 — иногда (20–30%)
- 3 — часто (50–60%)
- 4 — почти всегда или постоянно (более 80%)

*Интенсивность*

В самом худшем случае насколько сильно было ваше чувство отстраненности или отсутствия связи с окружающими? Кто все-таки оставался вам близок?

- 0 — отсутствуют подобные чувства
- 1 — слабая интенсивность симптома: эпизодически чувствует себя «идущим не в ногу» с окружающими
- 2 — умеренная интенсивность: определенное наличие чувства отдаленности, но сохраняются какие-то межличностные связи и чувство принадлежности к окружающему миру

3 — высокая интенсивность: значительное чувство отстраненности или отчужденности от большинства людей, сохраняется способность взаимодействия только с одним человеком

4 — очень высокая интенсивность: чувствует себя полностью оторванным от других людей, близкие отношения не поддерживает ни с кем

**10. Сниженный уровень аффекта, например неспособность испытывать чувство любви.***Частота*

Были ли у вас такие периоды, когда вы были «бесчувственными» (вам было трудно испытывать такие чувства, как любовь или счастье)? Отличалось ли это состояние от того, как вы себя чувствовали перед тем, как произошло это событие(я)? Как часто вы чувствовали себя так в течение последнего месяца?

- 0 — такого вообще не было
- 1 — редко (менее 10% времени)
- 2 — иногда (20–30%)
- 3 — часто (50–60%)
- 4 — почти всегда или постоянно (более 80%)

*Интенсивность*

В самом худшем случае насколько сильным у вас было ощущение «бесчувственности»? (В оценку этого пункта включите наблюдения за уровнем аффективности во время интервью.)

- 0 — ощущения «бесчувственности» нет
- 1 — слабая интенсивность симптома: такое ощущение имеется, но незначительное
- 2 — умеренная интенсивность: явное ощущение «бесчувственности», но способность испытывать эмоции все-таки сохранена
- 3 — высокая интенсивность: значительное ощущение «бесчувственности» по отношению по крайней мере к двум основным эмоциям — любви и счастья
- 4 — очень высокая интенсивность: ощущает полное отсутствие эмоций

**11. Ощущение отсутствия перспектив на будущее, например не ожидает продвижения по службе, женитьбы, рождения детей, долгой жизни.***Частота*

Было ли когда-нибудь, что вы чувствовали отсутствие необходимости строить планы на будущее, что почему-либо у вас «нет завтрашнего дня»? (Если да, уточните наличие реального риска, например опасных для жизни медицинских диагнозов.) Отличалось ли это состояние от того, как вы себя чувствовали перед тем, как произошло это событие(я)? Как часто вы чувствовали себя так в течение последнего месяца?

- 0 — такого вообще не было
- 1 — редко (менее 10% времени)
- 2 — иногда (20–30%)

3 — часто (50–60%)

4 — почти всегда или постоянно (более 80%)

#### *Интенсивность*

В самом худшем случае насколько сильным было чувство, что у вас не будет будущего? Как вы думаете, как долго вы будете жить? Какие основания у вас предполагать, что вы умрете преждевременно?

0 — ощущения сокращенного будущего нет

1 — слабая интенсивность симптома: незначительные ощущения по поводу сокращенности жизненной перспективы

2 — умеренная интенсивность симптома: определено присутствует ощущение сокращенной жизненной перспективы

3 — высокая интенсивность симптома: значительно выражены ощущения сокращенной жизненной перспективы, могут иметь место определенные предчувствия о продолжительности жизни

4 — очень высокая интенсивность симптома: всепоглощающее чувство сокращенной жизненной перспективы, полная убежденность в преждевременной смерти

### **Д. УСТОЙЧИВЫЕ СИМПТОМЫ ПОВЫШЕННОЙ ВОЗБУДИМОСТИ**

(не наблюдались до травмы)

#### **12. Трудности с засыпанием или с сохранением нормального сна.**

##### *Частота*

Были ли у вас какие-либо проблемы с засыпанием или с тем, чтобы спать нормально? Отличается ли это от того, как вы спали перед событием (ями)? Как часто у вас были трудности со сном в прошлом месяце?

0 — никогда

1 — один или два раза

2 — один или два раза в неделю

3 — несколько раз в неделю

4 — каждую ночь (или почти каждую)

Трудности с засыпанием? Да Нет

Пробуждения среди сна? Да Нет

Очень ранние пробуждения? Да Нет

Количество часов сна (без пробуждений) за ночь \_\_\_\_\_

Желательное количество часов сна для обследуемого \_\_\_\_\_

##### *Интенсивность*

(Задайте уточняющие вопросы и оцените все перечисленные нарушения сна.) Как много времени надо вам, чтобы заснуть? Как часто вы просыпаетесь среди ночи? Сколько часов подряд, не просыпаясь, вы спите каждую ночь?

0 — нет проблем со сном

1 — слабая интенсивность симптома: несколько затруднено засыпание, некоторые трудности с сохранением сна (потеря сна до 30 минут)

2 — умеренная интенсивность: определенное нарушение сна — ясно выраженная увеличенная продолжительность периода засыпания или трудности с сохранением сна (потеря сна — 30–90 минут)

3 — высокая интенсивность: значительное удлинение времени засыпания или большие трудности с сохранением сна (потеря сна — 90 минут — 3 часа)

4 — очень высокая интенсивность: очень длительный латентный период сна, непреодолимые трудности с сохранением сна (потеря сна — больше 3 часов)

#### **13. Раздражительность или приступы гнева.**

##### *Частота*

Были ли такие периоды, когда вы чувствовали, что необычно раздражительны или проявляли чувство гнева и вели себя агрессивно? Отличается ли это состояние от того, как вы себя чувствовали или как действовали до событий(я)? Как часто вы испытывали подобные чувства или вели себя подобным образом в прошлом месяце?

0 — никогда

1 — один или два раза

2 — один или два раза в неделю

3 — несколько раз в неделю

4 — ежедневно или почти каждый день

##### *Интенсивность*

Насколько сильный гнев вы испытывали и каким образом вы его выражали?

0 — не было ни раздражительности, ни гнева

1 — слабая интенсивность симптома: минимальная раздражительность, в гневе — повышение голоса

2 — умеренная интенсивность: явное наличие раздражительности, в гневе с легкостью начинает спорить, но быстро «остывает»

3 — высокая интенсивность: значительная раздражительность, в гневе — речевая или поведенческая агрессивность

4 — очень высокая интенсивность: непреодолимый гнев, сопровождаемый эпизодами физического насилия

#### **14. Трудности с концентрацией внимания.**

##### *Частота*

Не казалось ли вам трудным сосредоточиться на каком-то занятии или на чем-то, что окружало вас? Изменилась ли ваша способность к сосредоточению с тех пор, как случилось это (эти) событие(я)? Как часто у вас наблюдались затруднения с сосредоточением внимания в течение прошлого месяца?

0 — вообще не было

1 — очень редко (менее 10% времени)

2 — иногда (20–30%)



- 3 — большую часть времени (50–60%)
- 4 — почти всегда или постоянно (более 80%)

*Интенсивность*

Насколько трудно для вас было сосредоточиться на чем-либо? (При оценке этого пункта учтите свои наблюдения в процессе интервью.)

- 0 — никакой проблемы не было
- 1 — слабая интенсивность: для сосредоточения требовались незначительные усилия
- 2 — умеренная интенсивность: определенная потеря способности к сосредоточению, но при усилии может сосредоточиться
- 3 — высокая интенсивность; значительное ухудшение функции, даже при особых усилиях
- 4 — очень высокая интенсивность: полная неспособность к сосредоточению и концентрации внимания

**15. Повышенная настороженность (бдительность).***Частота*

Приходилось ли вам быть как-то особенно настороженным или бдительным даже тогда, когда для этого не было очевидной необходимости? Отличалось ли это от того, как вы себя чувствовали перед событием(ями)? Как часто в прошлом месяце вы были насторожены или бдительны?

- 0 — вообще не было
- 1 — очень редко (менее 10% времени)
- 2 — иногда (20–30%)
- 3 — большую часть времени (50–60%)
- 4 — почти всегда или постоянно (более 80%)

*Интенсивность*

Как велики усилия, которые вы прилагаете, чтобы знать обо всем, что происходит вокруг вас? (При оценке этого пункта используйте свои наблюдения, полученные в ходе интервью.)

- 0 — симптом отсутствует
- 1 — слабая интенсивность симптома: минимальные проявления гипербдительности, незначительно повышенное любопытство
- 2 — умеренная интенсивность: определено имеется гипербдительность, настороженность в общественных местах (например, выбор безопасного места в ресторане или кинотеатре)
- 3 — высокая интенсивность: значительные проявления гипербдительности, субъект очень насторожен, постоянное наблюдение за окружающими в поисках опасности, преувеличенное беспокойство о собственной безопасности (а также своей семьи и дома)
- 4 — очень высокая интенсивность: гипертрофированная бдительность, усилия по обеспечению безопасности требуют значительных затрат времени и энергии и могут включать активные действия по проверке ее наличия; в процессе беседы — значительная настороженность

**16. Преувеличенная реакция испуга («стартовая» реакция на внезапный стимул).***Частота*

Испытывали ли вы сильную реакцию испуга на громкие неожиданные звуки (например, на автомобильные выхлопы, пиротехнические эффекты, стук захлопнувшейся двери и т. п.) или на что-то, что вы вдруг увидели (например, движение, замеченное на периферии вашего поля зрения — «углом глаза»)? Отличается ли это от того, как вы себя чувствовали до события(ий)?

- 0 — никогда
- 1 — один или два раза
- 2 — один или два раза в неделю
- 3 — несколько раз в неделю
- 4 — ежедневно или почти каждый день

*Интенсивность*

В самом худшем случае насколько сильной была эта реакция испуга?

- 0 — симптом отсутствовал: реакции испуга не было
- 1 — слабая интенсивность симптома: минимальная реакция испуга
- 2 — умеренная интенсивность: определенная реакция испуга на внезапный раздражитель, «подпрыгивание»
- 3 — высокая интенсивность: значительная реакция испуга, сохранение возбуждения после первичной реакции
- 4 — очень высокая интенсивность: крайне выраженная реакция испуга, явное защитное поведение (например, ветеран войны, который «падает лицом в грязь»)

**17. Физиологическая реактивность при воздействии обстоятельств, напоминающих или символизирующих различные аспекты травматического события.***Частота*

Приходилось ли вам отмечать у себя наличие определенных физиологических реакций, когда вы сталкивались с ситуациями, напоминающими вам о событии(ях)? (Выслушайте сообщение о таких симптомах, как учащенное сердцебиение, мышечное напряжение, дрожь в руках, потливость, но не задавайте испытуемому наводящих вопросов о симптомах.) Как часто они наблюдались в прошлом месяце?

- 0 — никогда
- 1 — один или два раза
- 2 — один или два раза в неделю
- 3 — несколько раз в неделю
- 4 — ежедневно или почти каждый день

*Интенсивность*

В самом худшем случае как сильны были эти физиологические реакции?

- 0 — симптом отсутствует
- 1 — слабая интенсивность симптома: минимальная реакция



№ п/п	Критерий	Вопрос	Допустимые объяснения	Кодировка ответов
1	А	Чувствовал ли ты ужас, когда это происходило?	Очень сильный страх	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
2	А	Чувствовал ли ты, что ты не можешь ничего изменить?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
3	А	Чувствовал ли ты, что никто не может тебе помочь в этой ситуации?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
4	А	Чувствовал ли ты отвращение, когда это происходило?	Казалось ли тебе происходящее в тот момент неприятным, противным?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
5	А	Был ли ты более раздражительным, подвижным сразу после того, как это произошло?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
6	В	Вспоминаешь ли ты о каких-то неприятных ситуациях, которые с тобой произошли? Если да, то как часто?	С большинством людей в жизни случаются неприятные ситуации, а с тобой случались?	Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2

№ п/п	Критерий	Вопрос	Допустимые объяснения	Кодировка ответов
7	В	Ты рассказываешь кому-то об этих воспоминаниях? Если да, то как часто? Если нет, то не рассказываешь, потому что не вспоминаешь?	Ты не рассказываешь об этих ситуациях, потому что не вспоминаешь или тебе не хочется кому-то о них рассказывать?	Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
8	В	Ухудшается ли твое самочувствие, когда что-то напоминает тебе о неприятном событии?	Например, у тебя начинает сильнее биться сердце, учащается дыхание, потеют руки, болит голова	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
9	В	Ты думал когда-нибудь о какой-то неприятной ситуации, когда тебе совсем не хотелось о ней думать? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
10	В	Ты представлял какую-то неприятную ситуацию, случившуюся с тобой? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
11	В	Ты рисовал какую-то неприятную ситуацию, случившуюся с тобой? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
12	В	Бывает ли так, что неприятные чувства, которые ты когда-либо переживал, возникали у тебя снова, как если бы та ситуация повторилась, как будто ты опять вернулся в то время? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2

№ п/п	Критерий	Вопрос	Допустимые объяснения	Кодировка ответов
13	B	Случалось ли, что ты начинал вести себя так, как если бы неприятная ситуация, которая с тобой когда-то происходила, повторилась вновь? Если да, то как часто?	Бывает ли, что ты ведешь себя так, как будто какая-то неприятная ситуация, которая с тобой когда-то происходила, повторяется?	Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
14	D	Бывает ли тебе трудно заснуть? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
15	D	Бывает ли, что ты просыпаешься ночью? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
16	D	Бывает ли, что ты просыпаешься слишком рано утром? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
17	D	Стали ли тебе сниться неприятные сны, кошмары? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
18	B	Снились ли тебе сны о неприятном событии, которое с тобой когда-то произошло? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
19	F	Приходишь ли ты иногда ночью спать к родителям? Если да, то как часто?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2

№ п/п	Критерий	Вопрос	Допустимые объяснения	Кодировка ответов
20	D	Вскакиваешь ли ты, когда слышишь неожиданный или громкий звук?		Нет 0 1 раз 1 Более 1 раза 2
21	D	Стал ли ты более раздражительным?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
22	D	Стал ли ты чаще ссориться с другими людьми?	Бывает ли так, что ты стараешься держаться отдельно от своих друзей?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
23	C	Стараешься ли ты держаться на расстоянии от друзей и одноклассников?	Когда, например, в классе или в каком-то другом месте остаются только один человек и ты	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
24	F	Трудно ли тебе оставаться наедине с друзьями и одноклассниками?	Бывает ли так, что ты стараешься держаться отдельно от родителей и учителей?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
25	C	Стараешься ли ты держаться на расстоянии от взрослых?	Когда, например, в классе или в каком-то другом месте остаются только учитель и ты	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
26	F	Трудно ли тебе оставаться наедине с учителями?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2

№ п/п	Критерий	Вопрос	Допустимые объяснения	Кодировка ответов
27	F	Трудно ли тебе оставаться наедине с родителями?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
28	C	Стараешься ли ты избежать чего-либо, что напоминает тебе о каком-то неприятном происшествии?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
29	C	Стараешься ли ты избегать действий, которые напоминают тебе о чем-то неприятном в твоём прошлом (прилагаешь ли какие-то усилия для этого)?	Делаешь ли ты для этого что-нибудь специально?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
30	C	Стараешься ли ты избежать мест, которые напоминают тебе о чем-то неприятном в твоём прошлом (прилагаешь ли какие-то усилия для этого)?	Делаешь ли ты для этого что-нибудь специально?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
31	C	Стараешься ли ты избегать общения с людьми, которые напоминают тебе о чем-то неприятном в твоём прошлом (прилагаешь ли какие-то усилия для этого)?	Делаешь ли ты для этого что-нибудь специально?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
32	C	Стараешься ли ты не думать о чем-то неприятном в твоём прошлом (прилагаешь ли какие-то усилия для этого)?	Делаешь ли ты для этого что-нибудь специально?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2

№ п/п	Критерий	Вопрос	Допустимые объяснения	Кодировка ответов
33	C	Стараешься ли ты избегать разговоров, которые напоминают тебе о чем-то неприятном в твоём прошлом (прилагаешь ли какие-то усилия для этого)?	Делаешь ли ты для этого что-нибудь специально?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
34	F	Стало ли тебе сложнее выполнять свои обязанности (работу по дому)?	Было ли тебе раньше легче, например, убирать за собой свои вещи, помогать родителям?	Нет 0 Нет 1 Да 2
35	F	Требуется ли тебе больше времени, чем раньше, чтобы выполнить свои обязанности (работу по дому)?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
36	F	Стало ли тебе сложнее понимать, узнавать новые вещи (учиться)?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
37	D	Изменилась ли в последнее время твоя память? Может быть, она стала лучше или хуже?	Стало ли тебе сложнее запоминать разные вещи?	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
38	D	Стало ли тебе сложнее сосредоточиться?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2

№ п/п	Критерий	Вопрос	Допустимые объяснения	Кодировка ответов
39	D	Стало ли тебе сложнее долго сидеть спокойно на одном месте?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
40	C	Кажется ли тебе, что окружающий мир стал выглядеть или звучать по-другому?	Вещи, к которым ты привык, кажутся тебе не такими, как раньше	Нет 0 Не знаю 1 Да 2
41	C	Можешь ли ты себя представить взрослым, старым?		Нет 0 Не знаю 1 Да 2
42	C	Изменились ли в последнее время твои представления о будущем?	Не так, как раньше	Нет 0 Не знаю 1 Да 2

### Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей

Уважаемые родители!

Заполнение анкеты начните с указания вида психологической травмы возможно, перенесенной вашим ребенком. Независимо от того, были ли в жизни вашего ребенка травматические случаи, перейдите к заполнению следующей части анкеты. Она состоит из двух таблиц. Первая включает 5 вопросов, описывающих поведение ребенка непосредственно после травмы. Если в жизни вашего ребенка не было травматических случаев, то вам ее заполнять не надо. Вторая таблица, состоящая из 30 вопросов, описывает поведение ребенка в течение последнего месяца. Даже если ваш ребенок не переживал травматических случаев, тем не менее, пожалуйста, заполните эту часть анкеты.

На каждое утверждение выберите один из трех вариантов ответов. Если вы считаете, что утверждение не отражает поведение вашего ребенка, то поставьте галочку напротив этого утверждения в колонке «Нет». Если вы сомневаетесь или не можете точно вспомнить, то поставьте галочку напротив этого утверждения в колонке «Скорее да». Если вы считаете, что утверждение точно описывает поведение вашего ребенка, то поставьте галочку напротив этого утверждения в колонке «Да».

Спасибо за сотрудничество.

Ф. И. О. ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_  
 Пол: М Ж  
 Кто заполнял (отец, мать, другой воспитатель) \_\_\_\_\_

Возможно, что ваш ребенок пережил какое-либо событие, которое могло травмировать его психику. Пожалуйста, отметьте галочкой каждое из событий (и возраст вашего ребенка во время каждого из случаев) в списке, приведенном ниже:

Автомобильная катастрофа \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Другая катастрофа (несчастный случай) \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Пожар \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Стихийное бедствие \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Серьезное физическое заболевание \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Длительная или повторные госпитализации \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Физическое насилие \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Сексуальное домогательство или насилие \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Смерть близкого человека \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Пребывание в зоне военных действий \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Пребывание в качестве заложника \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет  
 Другое травмирующее событие (уточните) \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ лет

Пожалуйста, опишите это событие (например, где это произошло, кто был с вашим ребенком во время происшествия, насколько часто это происходило, как долго это продолжалось, насколько тяжелыми были последствия для ребенка, обращались ли вы за медицинской или психологической помощью по этому поводу и т.д.) \_\_\_\_\_

Пожалуйста, отметьте в следующем списке (поставьте крестики в соответствующие столбцы), насколько характерны данные чувства или подобное поведение для вашего ребенка. Если ребенок пережил несколько травмирующих случаев, то отвечайте о наиболее тяжелом из них.

Сразу после травмы:

Т а б л и ц а 1

	Утверждение	Нет	Скорее да	Да
1	Ребенок чувствовал ужас (очень сильный страх)			
2	Ребенок чувствовал отвращение			
3	Ребенок чувствовал себя беспомощным			
4	Ребенок был возбужденным. Он был гиперактивен, трудно контролируем, импульсивен			
5	Поведение ребенка стало отличаться от обычного: оно стало менее организованным, менее осмысленным			

В течение последнего месяца:

Т а б л и ц а 2

	Утверждение	Нет	Скорее да	Да
1	Ребенок говорит о неприятных воспоминаниях о событии.			
2	Ребенок легко пугается. Например, сильно вздрагивает, когда слышит неожиданный или громкий звук			
3	Ребенок расстраивается, когда вспоминает о событии			
4	Ребенок кажется «оцепеневшим» (его эмоции не видны)			
5	Ребенок избегает действий, которые напоминают ему о событии			
6	Ребенок кажется злым или раздражительным			
7	Ребенку трудно вспомнить детали случившегося			
8	У ребенка появились проблемы со сном или засыпанием			
9	Кажется, что ребенок старается держаться на расстоянии от других людей			
10	Ребенку трудно оставаться наедине с друзьями, одноклассниками, учителями			
11	Ребенок делает вещи, которые были свойственны ему в младшем возрасте: например, сосет большой палец, просится спать с родителями, появился энурез и т.д.			
12	Ребенок говорит, что у него возникают такие же чувства, как если бы событие произошло снова			
13	Ребенок суетлив и не может сидеть спокойно			
14	Ребенок избегает мест, которые напоминают ему о случившемся			
15	Ребенку трудно оставаться наедине с членами семьи			

## Оглавление

	Утверждение	Нет	Скорее да	Да
16	Ребенок стал сильно смущаться, когда в его присутствии обсуждают проблемы пола			
17	Кажется, что ребенок находится на грани нервного срыва			
18	Кажется, что ребенок ошеломлен или одурманен			
19	Бывает, что ребенок ведет себя так, как если бы событие произошло снова			
20	У ребенка проблемы с оценкой времени. Он может спутать время суток, день недели или перепутать время, когда произошло какое-то событие			
21	Ребенок избегает разговоров о случившемся			
22	Ребенку снятся плохие сны			
23	Ребенок жалуется на плохое физическое самочувствие, когда что-то напоминает ему о событии. Например, у него возникает головная или зубная боль, затрудненное дыхание и т.д.			
24	Ребенку стало трудно справляться с обычной деятельностью (школьные занятия, работа по дому)			
25	Ребенок играет в случившееся (он проигрывает событие, рисует или придумывает)			
26	Ребенок кажется заторможенным. Ему требуется больше времени, чем раньше, на обычные действия			
27	Ребенок говорит о том, что окружающий мир выглядит непривычно. Например, вещи стали выглядеть или звучать по-другому			
28	Ребенок избегает людей, которые напоминают ему о событии			
29	У ребенка возникли проблемы с концентрацией внимания			
30	Ребенок говорит, что не хочет думать о случившемся			

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Общее представление о психолого-медико-социальном сопровождении в постэкстремальный период</b> .....	5
<b>Глава 2. Психологическая работа в постэкстремальный период</b> .....	9
2.1. Консультирование взрослых и подростков .....	15
2.2. Психологическое консультирование при переживании горя (потери, утраты) .....	18
2.2.1. Критические периоды времени. Симптомы горя .....	18
2.2.2. Консультативная помощь .....	21
2.3. Диагностика эмоциональной сферы детей и подростков .....	24
2.3.1. Методы диагностики посттравматического стрессового расстройства у детей .....	27
2.3.2. Родительская анкета для оценки травматических переживаний детей .....	29
2.3.3. Методы исследования эмоциональной сферы ребенка. ....	31
2.4. Коррекционно-развивающая работа с детьми .....	47
2.4.1. Коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста .....	50
2.4.2. Коррекционно-развивающая работа с детьми младшего возраста .....	60
2.5. Групповая работа с подростками и старшеклассниками .....	96
2.5.1. Программа групповой работы с подростками и старшеклассниками .....	103
2.5.2. Тренинг групповой сплоченности для подростков .....	117
<b>Глава 3. Социальное сопровождение в постэкстремальном пространстве</b> .....	135
3.1. Работа социального педагога с детьми .....	137
3.2. Работа социального педагога с педагогическим коллективом .....	139
3.2.1. Как нужно реагировать учителю на горе ученика .....	141
3.3. Работа социального педагога с родителями .....	142
3.3.1. Приемы проведения родительского собрания .....	143
3.3.2. Приемы завершения родительского собрания .....	147
3.4. Психолого-педагогическое просвещение родителей .....	150
3.4.1. Как родителю реагировать на различные эмоциональные проявления детей .....	152
3.4.2. Что нужно знать родителю подростка .....	158
3.4.3. Как родителю реагировать на изменения в поведении подростка .....	162
3.4.4. Сказки для родителей .....	165
<b>Глава 4. Медицинское сопровождение детей дошкольного и школьного возрастов</b> .....	169
<b>Заключение</b> .....	180
<b>Литература</b> .....	181
<b>Приложения</b> .....	183



Учебно-методическое издание

**М.В. Зиновьева**

**Психолого-медико-социальное сопровождение  
эмоционального состояния детей и подростков  
в постэкстремальный период**

Методические рекомендации

Редактор *Г.С. Прокопенко*  
Корректор *В.С. Антонова*  
Компьютерная верстка: *М.А. Баскакова*

Формат 60x90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Гарнитура «Петербург»  
Тираж 550 экз. Заказ №

Лицензия ИД № 01278 от 22.03.2000  
Московский городской психолого-педагогический  
университет  
127051 Москва, ул. Срегенка, д. 29