



И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова

Психология депривированного ребенка

Пособие
для психологов
и педагогов

Москва

ГУМАНИТАРНЫЙ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
ВЛАДОС

2009

УДК 159.922.7
ББК 88.8
Ф95

Фурманов И.А.

Ф95 Психология депривированного ребенка : пособие для психологов и педагогов / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 319 с. — (Библиотека психолога).

ISBN 978-5-691-01312-6.

Агентство СІР РГБ.

В пособии представлены материалы, раскрывающие психологическую природу депривации, особенности психического развития и состояния депривированного ребенка, даны педагогические рекомендации по коррекции личностных и поведенческих проблем.

Пособие адресовано психологам, педагогам, социальным работникам.

УДК 159.922.7

ББК 88.8

ISBN 978-5-691-01312-6

© Фурманов И.А., Фурманова Н.В., 2004

© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004

© Оформление. ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2004

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов	5
Глава 1. Лишения и утраты	7
Сенсорная депривация	10
Двигательная депривация	12
Эмоциональная депривация	14
Материнская депривация	25
Психосоциальная депривация	33
Глава 2. Психологическое развитие депривированного ребенка	43
Младенческий возраст	44
Дошкольный возраст	51
Младший школьный возраст	56
Школьный возраст	60
Глава 3. Последствия психических травм детства	65
Развод родителей	66
Смерть родителей	73
Дети из семей алкоголиков	79
Дети, подвергшиеся сексуальному насилию	82
Дети, подвергшиеся физическому насилию	86
Дети, подвергшиеся оскорблениям и унижениям	91
Глава 4. Психологические проблемы депривированных детей и их профилактика	97
Агрессия	98
Гнев	111
Страх и тревога	113

Горе	120
Психосоматические симптомы	124
Гиперактивность	127
Замкнутость	128
Чувство вины	130
Незащищенность	133
Другие проблемы поведения	136
Управление чувствами и совладание с проблемами поведения	140
Глава 5. Психодиагностика и коррекция детских проблем	155
Карта наблюдений Д. Стотта	156
Рисуночные тесты	158
Коррекционная методика В.С. Мухиной	188
Коррекционная методика У. Фориндер и Л. Полфелдт	193
Коррекционная методика Дж. Аллана	201
Коррекционная методика В. Оклендер	210
Коррекционная методика Дж.Г. Мэнделла и Л. Дамона	217
Тренинг модификации поведения И. Фурманова	267
Словарь терминов	293
Список литературы	307
Приложение	310

Написанная нами книга — это попытка оказать профессиональную помощь специалистам-психологам, которые работают с детьми, имеющими нарушения личностного развития и поведения. Практический психолог в доме ребенка, интернатном учреждении или Центре усыновления — это та категория специалистов, которая ежедневно воочию убеждается в силе влияния условий содержания и воспитания на особенности психического развития ребенка.

И если у нормально развивающегося ребенка иногда появляются некоторые проблемы, требующие психологической помощи, то у депривированных детей эти проблемы существуют всегда и их, как правило, целый «клубок».

Поэтому мы начинаем книгу с материалов, раскрывающих психологическую природу таких феноменов как сенсорная, двигательная, эмоциональная, материнская и психосоциальная депривация, и описывающих особенности психического развития и состояния ребенка, воспитывающегося в неблагоприятных условиях.

Очень подробно в книге характеризуется динамика психологического развития депривированного ребенка на основных этапах детства: в младенческом, дошкольном, младшем школьном и школьном возрастах.

«Сверхзадача» книги состоит в том, чтобы способствовать повышению психологической культуры и чувства ответственности взрослых за каждое слово или действие, обращенное к ребенку вообще и особенно к ребенку, оставшемуся без родительского

попечительства, пережившему лишения и утраты, психические травмы. Поэтому большая часть книги — это рассказ о пагубном влиянии травматического опыта детства: смерти или утраты родителей и других близких, проживании длительное время в семье алкоголиков, последствиях сексуального и физического насилия, оскорблений и унижений. Важное место здесь отводится характеристике основных эмоциональных и поведенческих проблем депривированных детей и рекомендациям по их преодолению в рамках учебно-воспитательного процесса.

Заключительная часть книги — практическая. В ней излагаются различные диагностические и коррекционные методики, направленные на оказание психологической помощи «проблемным» детям, пережившим депривацию и нуждающимся в профессиональной поддержке.

Надеемся, что подготовленная книга будет хорошим подспорьем психологам в их нелегком труде.

ГЛАВА 1



**ЛИШЕНИЯ
И УТРАТЫ**



ЛИШЕНИЯ

И УТРАТЫ

К факторам, влияющим на возникновение различного рода психологических проблем у детей, относятся лишения и потери.

Лишения — это отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности. Различают лишения внешние и внутренние. В качестве иллюстрации внешнего лишения, при котором преграда, помеха находится вне самого человека, можно привести ситуацию, когда ребенок голоден, а пищи достать не может. Примером внутреннего лишения, при котором преграда коренится в самом человеке, может служить ситуация, когда ребенок хочет хорошо учиться и вместе с тем сознает, что его способности низки и он не может рассчитывать на высокие оценки.

Потери — это утрата людей, предметов, представлений, ранее удовлетворяющих потребности. Примеры потерь: умер близкий человек; сгорел дом, в котором долго жили (внешние потери), ребенок теряет уверенность в себе, перестает верить в собственные силы (внутренняя потеря).

Термин «депривация» сегодня широко используется в психологии и медицине. Он пришел из английского и в обиходной речи означает *«лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей»*.

Когда говорят о депривации, имеют в виду такое неудовлетворение потребностей, которое происходит в результате отделения человека от необходимых источников их удовлетворения и имеет пагубные последствия. Существенна именно психологическая сторона этих последствий: вне зависимости от того, ограничена ли моторика человека, отлучен ли он от культуры или от социума, лишен ли с раннего детства материнской любви, проявления депривации психологически похожи. Тревожность, депрессия, страх, интеллектуальные расстройства — вот наиболее характерные

черты так называемого депривационного синдрома. Симптоматика психической депривации может охватывать весь спектр возможных нарушений: от легких странностей, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, до очень грубых поражений развития интеллекта и личности.

В психологии существуют, по крайней мере, три основных подхода, объясняющих причины и описывающих последствия депривации.

1. Теория обучения подразумевает, что развитие полностью или почти полностью зависит от внешней стимуляции. При обеспечении соответствующих внешних условий будет происходить обучение, а то, что не было выучено ранее, может быть выучено. Согласно этому подходу ребенок, с самого начала отстающий в развитии из-за депривации внешней стимуляции, может постепенно достичь нормы при условии, что его избавят от депривации и предоставят ему достаточно времени для обучения.

2. Позиция психоанализа предполагает, что ранний опыт может положить начало определенным динамическим процессам, которые прочно укореняются и продолжают существовать несмотря на последующие изменения в реальной ситуации. Ранняя депривация матери может рассматриваться как толчок к установлению защитных действий, которые спасают ребенка от болезненных переживаний и страданий. Однажды закрепившись, защитное действие стремится к самосохранению, изолируя ребенка от взаимодействия с миром, который может оказать ему поддержку. Согласно этой позиции обратимость процессов зависит от успеха попыток разбить этот защитный процесс.

3. Есть также психологический подход, предполагающий «сензитивные фазы», или критические периоды. В ходе развития могут быть фазы, в течение которых определенные процессы проходят нормально при адекватных условиях. Но если условия отсутствуют, нормальное развитие этих процессов может прекратиться, а последующая стимуляция может с большим трудом, если вообще, активизировать это развитие.

Все три точки зрения нельзя считать несовместимыми. Одно нарушение полностью исправляется обучением после снятия депривации, другое нарушение в той или иной степени не поддается полному исправлению из-за более или менее глубоко укоренившихся защитных действий или привычных схем поведения, а третье нарушение вообще не поддается исправлению, поскольку сензитивная фаза нормального развития соответствующего процесса уже прошла.

В зависимости от того, чего именно лишен человек, выделяют разные виды депривации — сенсорную, двигательную, психосоциальную, материнскую и другие. Далее будут рассмотрены основные из них.



СЕНСОРНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ

Ребенок в детском доме, интернате или в другом учреждении закрытого типа часто оказывается в обедненной стимулами среде. Такая среда, вызывая сенсорный голод, вредна для человека в любом возрасте, а для ребенка она губительна.

У младенцев велика потребность в новых впечатлениях, которая выражается в появлении зрительного сосредоточения. Зрительные впечатления с 3—5-недельного возраста действуют на ребенка успокаивающе. Плачущего ребенка можно перенести с кровати на стол, в другую комнату, где он тут же начнет переводить глаза с одного предмета на другой. Двухмесячному ребенку уже достаточно просто показывать яркие или блестящие предметы, положенные на удобную для рассматривания высоту, чтобы поддерживать его в состоянии спокойного бодрствования. Под влиянием зрительных воздействий у ребенка впервые возникают радостные чувства. Особенно сильно они проявляются, когда он смотрит в лицо и прислушивается к голосу разговаривающего с ним взрослого. По-видимому, человеческое лицо для него — наиболее сильный комплексный раздражитель.

Таким образом, необходимым условием для нормального созревания мозга в младенческом и раннем возрасте является достаточное количество внешних впечатлений, так как именно в процессе поступления в мозг и переработки разнообразной информации из внешнего мира происходит упражнение органов чувств и соответствующих структур мозга.

Вопреки мнению некоторых родителей, бабушек и дедушек, воспитателей и большинства производителей игрушек, дети не нуждаются в изобилии игрушек или широком разнообразии внешнего окружения для своего интеллектуального развития. Наиболее благоприятной для оптимального интеллектуального роста служит умеренно обогащенная среда, в которой дети играют со стимулирующими их развитие предметами незадолго до того срока, когда они обычно научаются ими пользоваться. При этом задачи, поставленные

перед ребенком, связываются с темпами его естественного развития. Небольшое опережение в стимулировании ребенка положительно сказывается на его развитии, а слишком сильное — дезориентирует его. Ребенок будет игнорировать или отвергать излишне сложную для него задачу или чрезмерно сильное стимулирование.

Стимулирующую развитие ребенка среду создают заботящиеся о нем взрослые. Особенности межличностных отношений между детьми и теми, кто их воспитывает, оказывают решающее влияние на психическое развитие детей. Во время кормления, пеленания, купания и одевания детей родители и другие заботящиеся о них люди служат постоянным источником стимуляции. Разговаривая и играя с детьми, они наглядно показывают им не только отношения между предметами, но и взаимоотношения между людьми, поощряют их достижения в овладении языком. Даже самые простые действия, основанные на подражании, включены в контекст сложного социального взаимодействия между ребенком и заботящимся о нем взрослым. Родители и воспитатели могут использовать для стимулирования когнитивного и языкового развития детей следующие виды деятельности:

- показывать и передвигать привлекательные, ярко окрашенные предметы;
- размещать интересующие малыша предметы поблизости от него, чтобы их можно было стукнуть, пнуть, схватить, изучить получше;
- разговаривать с ребенком, подражать ему, называть его по имени;
- обеспечить ребенка достаточным количеством предметов для хватания и манипулирования с ними;
- играть с детьми в такие игры, как «ку-ку», «найди спрятанное»;
- организовать безопасное место для исследовательско-ориентировочных действий малыша и обеспечить его набором привлекательных предметов, которые можно отыскивать, перемещать и т. д.;
- проговаривать свои действия;
- постепенно усложнять игры «найди спрятанное»;
- играть с куклами и марионетками;
- имитировать действия ребенка и стимулировать его к подражанию;
- объяснять происходящее;
- играть с ребенком во время купания, используя различные плавающие игрушки, в которых можно наливать воду, которые можно сжимать и т. д.;
- ставить вопросы и давать ребенку время найти ответ самому;
- обеспечивать ребенка игрушками для его символических игр.

Те участки мозга ребенка, которые не упражняются, перестают нормально развиваться и начинают атрофироваться. Мозг постоянно нуждается в раздражителях, стимулирующих его деятельность и обеспечивающих развитие. Отсутствие впечатлений даже у вполне здорового, сытого, хорошо ухоженного ребенка вызывает крик, который прекращается лишь с появлением новых впечатлений. А когда дети начинают плакать под влиянием боли или голода, то очень часто, если боль и голод не достигли слишком большой интенсивности, плач можно затормозить, показывая ребенку яркие, привлекающие его внимание игрушки.

Если ребенок находится в условиях сенсорной изоляции, наблюдаемой в яслях и домах ребенка, то происходят резкое отставание и замедление всех сторон развития, своевременно не развиваются движения, не возникает речь, отмечается торможение умственного развития.

Скорее всего, именно потребность во впечатлениях играет ведущую роль в психическом развитии ребенка, возникая примерно на третьей—пятой неделе его жизни и являясь базой для формирования других социальных потребностей, в том числе и в общении ребенка с матерью. Это представление противостоит представлениям большинства психологов о том, что исходными выступают либо органические потребности (в пище, тепле и т. п.) либо потребность в общении. Еще великий русский ученый В.М. Бехтерев отмечал, что к концу второго месяца ребенок ищет новые впечатления.

Безучастность, отсутствие улыбки у детей из приютов и домов ребенка замечались многими. Как научный факт отрицательные последствия пребывания в закрытом детском учреждении стали рассматриваться лишь в начале XX в. Этот феномен, впервые систематически описанный и проанализированный американским исследователем Р. Шпитцем, был им назван феноменом госпитализма. Суть его в том, что в закрытом детском учреждении ребенок страдает не только и не столько от плохого питания или плохого медицинского обслуживания, сколько от специфических условий таких учреждений, в частности от бедной стимульной среды.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ

С последствиями двигательной депривации сталкиваются всякий раз, когда возникает резкое ограничение движения, например, в результате травм или болезней.

Экспериментами психологов было доказано существование потребности во внешней стимуляции. В частности, Дж. Уотсон и К. Рэйми (1972) показали, что стимулирующая окружающая среда играет решающую роль в развитии маленьких детей. В своем исследовании они разделили младенцев на три группы и поместили их в колыбели с тремя различными видами украшений. Первой группе достались подвижные конструкции (мобили), движением которых дети могли управлять, второй группе — жестко закрепленные, неподвижные конструкции, а третьей — тоже мобили, но которые двигались только под действием потока воздуха, а младенцы ими управлять не могли. После опыта младенцам третьей группы дали возможность управлять движениями мобилей, однако они не предпринимали таких попыток ни сразу после опыта, ни по прошествии шести недель. Они уже усвоили, что их действия не давали результата. Реакция со стороны окружающей среды отсутствовала.

У детей должна быть возможность через двигательную активность преобразовывать действительность, влиять на окружающую среду. Если они не получают непосредственного поощрения в форме последовательной и сопряженной обратной связи за появление у них таких двигательных, речевых и социальных достижений, как манипулирование игрушкой, указательно-просительные движения, улыбка, крик и вокализация (произнесение звуков, слогов, лепетание), многие из этих детей на собственном опыте убеждаются в том, что их попытки влиять на окружение ни к чему не приводят, и не пытаются делать это в дальнейшем. Поэтому они часто проявляют пассивность или агрессию в ответ на неспособность изменить окружающую среду и вызванное этим состояние фрустрации.

Ситуации изоляции, сенсорного голода и двигательной активности, отсутствия контакта с внешним миром также вызывают у человека психические нарушения и другого рода проблемы. У него обнаруживаются расстройства в мыслительной, эмоциональной и поведенческой сферах. Для многих испытуемых участие в экспериментах в условиях двигательной и сенсорной депривации было настолько невыносимым и болезненным, что эти люди предпочли отказаться от дальнейшего участия в них даже за вознаграждение.

Особенно тяжелы последствия двигательной депривации для детей.

Дети, воспитывающиеся в специальных учреждениях, сильно отстают в овладении такими основными умениями, как умение сидеть, стоять и ходить, если у них нет возможности тренироваться в этом. Почти при полном отсутствии стимулирования извне

наблюдается запаздывание не только в моторном развитии, но и в развитии речи, социальных навыков и эмоциональной экспрессии. При исследовании через 15 и 20 лет обнаруживалось, что даже те дети, которые впоследствии были усыновлены, имели некоторое отставание, связанное с развитием, в достижении зрелости. Те, кому не посчастливилось покинуть приют, имели заметное отставание от социально-возрастных нормативов на протяжении всей жизни.

Дети, двигательная активность которых в силу медицинских причин в течение длительного времени была сильно ограничена, нередко испытывают состояние депрессии, которое может прорываться взрывами ярости и агрессивности.

Стереотипное раскачивание из стороны в сторону, которое может продолжаться целыми часами, наблюдали многие исследователи именно у маленьких детей из закрытых детских учреждений, условиями содержания лишенных возможности нормально двигаться.

Способы преодоления последствий двигательной депривации, равно как и способы ее профилактики, очевидны — необходимо создавать условия, всемерно способствующие развитию двигательной активности ребенка. Известный русский психолог и педагог И.А. Сикорский подчеркивал, что ребенку необходимо предоставлять свободу действий, поощряя его двигательную активность, чтобы давать ему повод как можно чаще и полнее напрягать и упражнять мышцы. Это позволит ребенку постоянно помнить о живущей в нем и таящейся силе, о внутренней крохотной, но необъятной мощи, о свежести и энергии всего организма и ощущать все это.

Ограничения детей в стремлении двигаться (бегать, лазать, ползать, прыгать) приводят к возникновению тревожности, раздражительности, агрессивному поведению.



ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ

В течение жизни большинство людей вовлечены в значимые межличностные отношения. Первая, бесспорно наиболее важная связь устанавливается между младенцем и матерью или тем, кто заботится о ребенке. Связывающие их узы становятся заметно прочнее к тому времени, когда ребенку исполняется 8—9 месяцев. Психологи, описывая эти первые отношения, пользуются термином

привязанность, подразумевающим отношения, характеризующиеся сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными связями. На самом деле привязанности возникают у всех людей и, естественно, влияют на их эмоциональную жизнь на протяжении всей жизни.

Первая привязанность младенца в своем формировании проходит через несколько фаз, которые закладывают фундамент будущего развития. Этот процесс, в котором младенец переходит от смутного сознания мира к установлению отношений доверия с тем, кто о нем заботится, представляет собой характерную последовательность событий. Первые реакции на привязанность образуют основу для последующих отношений с ровесниками, родственниками, другими взрослыми, супругами или возлюбленными. Ненадежные привязанности могут ограничивать чувство свободы и способность ребенка исследовать окружающий мир, включающий игрушки и иные предметы, новые места и события, незнакомых людей.

Эмоции новорожденных ограничиваются дистрессом и напряженным интересом, но уже вскоре ребенок начинает проявлять целый спектр эмоций, таких как печаль, гнев, отвращение и удовольствие. Они возникают и наделяются определенным значением в процессе взаимоотношений младенца с окружающими его людьми. В течение второго года жизни начинают появляться социальные эмоции: гордость, стыд, смущение, вина и сочувствие — по мере того, как начавший ходить ребенок достигает большего понимания себя и других.



Эмоциональное развитие ребенка

Выделяются шесть основных этапов в эмоциональном развитии младенца в рамках первых отношений с окружающими.

1. *Приспособление и интерес к миру* — с момента рождения до 3 месяцев. В первые недели жизни младенцы стремятся к регулярности в режиме и покою, но вместе с тем пытаются не упустить ни одного из своих ощущений и переживаний, связанных с окружающим миром. Они стремятся найти баланс между избытком и недостатком стимуляции. Постепенно малыши становятся все более чуткими к социальному окружению, по мере того как они пользуются сигнализирующими и ориентирующими формами поведения (плачем, голосовыми реакциями, визуальным прослеживанием),

чтобы установить связь с окружающими. На этой стадии младенцы не проводят различия между теми, кто о них заботится, и другими людьми, реагируя на всех примерно одинаково.

2. *Влюбленность* — от 2 до 7 месяцев. В 2 месяца младенцы, приспособившиеся к новой среде обитания, становятся более внимательными к окружающему их миру. Они узнают близких людей и направляют свое внимание в первую очередь на тех, кто о них заботится, а не на чужих. Теперь мир людей кажется младенцам привлекательным, волнующим и доставляющим удовольствие — и они это показывают. Малыши с готовностью улыбаются и реагируют движениями всего тела на приближающегося к ним человека.

3. *Развитие интенциональной коммуникации* — от 3 до 10 месяцев. Эта фаза в значительной мере накладывается на предыдущую, но теперь уже младенцы начинают вести с другими диалог. Мать и дитя иницируют свои собственные игровые последовательные взаимодействия: обмениваются взглядами, играют в короткие игры и делают паузы. То же самое происходит между отцом и ребенком, а также между ребенком и его братьями или сестрами.

4. *Появление устойчивого чувства Я* — от 9 до 18 месяцев. Годовалые дети уже могут лучше обслуживать себя и играют более активную роль в эмоциональных отношениях с матерью и отцом. Они способны оповещать родителей о своих потребностях эффективней и точнее, чем раньше. Они начинают пользоваться словами при общении с окружающими. У них появляется ряд новых эмоций, включая гнев, печаль и радость. В конце этого периода младенец осознает отличие себя от других.

5. *Развитие эмоционального воображения* — от 18 до 36 месяцев. Начавшие ходить дети способны к символическому изображению, игровой имитации и созданию внутренних образов людей и предметов. Они могут добывать знания о мире людей благодаря символической игре, в которой они воображают себя другими или имитируют их действия. Теперь, когда у них есть определенное чувство Я, — надежная основа для различения себя и других, они могут испытывать амбивалентные потребности в автономии и в зависимости. В течение этого периода эмоциональный репертуар детей расширяется и начинает включать в себя социальные эмоции: сочувствие, смущение, а через некоторое время стыд, гордость и вину. Эти проявления совпадают с дальнейшим развитием у них чувства Я и с расширением их знаний о социальных правилах.

6. *Эмоциональное мышление — базис для развития фантазии, реализма и самооценки* — от 30 до 48 месяцев. К этому моменту

взаимные уступки в близких отношениях со значимыми людьми принимают форму партнерства. Маленькие дети способны понять, чего ждет заботящийся о них человек, а затем попытаться изменить свое поведение так, чтобы удовлетворить эти ожидания и тем самым достичь собственных целей.



Механизмы формирования привязанности

К *поведенческим компонентам привязанности* относятся:

- сигнализирующее поведение (плач, улыбка, голосовые сигналы), ориентирующее поведение (взгляды);
- локомоции, вызванные поведением другого человека (следование, приближение);
- активные действия, направленные на достижение физического контакта (карабканье, обхватывание руками и прижимание, цеплянье).

Эти формы поведения свидетельствуют о привязанности только в том случае, когда они направлены на тех людей, которые заботятся о младенце, а не на окружающих в целом.

Перечисленные поведенческие реакции служат критериями привязанности, поскольку без них отношения устанавливаются с большим трудом. Нелегко проникнуться чувством эмоциональной близости к младенцу, который постоянно противится, когда его берут на руки, или не улыбается или не гулит при появлении заботящегося о нем взрослого. Если младенец страдает каким-то физическим недостатком, например слепотой, или ему неприятны чужие прикосновения, эмоциональная связь между ним и тем, кто о нем заботится, оказывается под угрозой.

Развитие привязанности — это своего рода система взаимодействия. Поведение малыша побуждает взрослого к ответным действиям, а они, в свою очередь, вызывают у младенца те или иные отклики. *Активность*, первичные действия ребенка вызывают соответствующий отклик со стороны заботящегося о нем взрослого, который не только кормит, пеленает и удовлетворяет прочие физические потребности малыша, но и общается с ним посредством разговора, улыбок и прикосновений.

Сложно сказать, является ли привязанность условным рефлексом или имеет место врожденная потребность к установлению

отношений. Долгое время считалось, что у детей близость к ним взрослого связана с удовлетворением биологических потребностей, например, в пище. В теории З. Фрейда ранние эмоциональные связи ребенка обусловлены удовлетворением его потребностей матерью. В ходе этого процесса у младенца формируется относительно постоянный, положительный внутренний образ матери, на который он полагается во время ее коротких отлучек.

Привязанность младенца к первому человеку, заботящемуся о нем, появляется в психике как *внутренняя операционная модель* к концу первого года жизни. Младенец старается предвидеть и интерпретировать поведение матери и планирует собственные реакции. Он продолжает придерживаться этой модели даже в том случае, когда поведение заботящегося о нем человека меняется. Так, мать, за время продолжительной болезни практически не занимавшаяся ребенком, может быть им отвергнута и после ее выздоровления, так как ребенок принимает недостаточное внимание к себе с ее стороны за неприятие. Это, в свою очередь, приводит к тому, что матери становится сложнее проявлять отзывчивость. В конечном итоге тип взаимоотношений «родитель — ребенок», сформировавшийся в ходе развития привязанности в первые 2 года жизни, образует основу всех будущих отношений.



Потребность в эмоциональном контакте

У человека, как существа общественного, существует своеобразная ориентировка в психике других людей. Начало такой ориентировки — в синтонии и во внеинтеллектуальном созвучии, представляющем собой своеобразный эмоциональный контакт с другим человеком. Потребность ориентировки в эмоциональном настрое других людей называют *потребностью в эмоциональном контакте*.

Эмоциональный контакт становится возможным только тогда, когда человек способен к эмоциональному созвучию с состоянием других людей. Однако при эмоциональном контакте существует двусторонний контакт, в котором человек чувствует, что является предметом заинтересованности других, что другие созвучны с его собственными чувствами. Без соответствующего

настрою людей, окружающих ребенка, не может быть эмоционального контакта. Дети, потенциально способные к установлению эмоционального контакта, но лишенные его в ранний период развития (вследствие нейтральности или даже эмоциональной неприязни окружающих), теряют способность к такому контакту в будущем. Их синтонность подверглась по какой-либо причине торможению.

Само присутствие разных людей около ребенка еще не закрепляет эмоционального контакта. Ребенок способен к запоминанию, а следовательно, к распознаванию слишком большого числа людей, и факт присутствия вокруг него множества разных людей часто влечет за собой возникновение чувства, прямо противоположного эмоциональному контакту; чувства потерянности и одиночества, с которым связан страх. Страх этот ведет к негативной реакции на людей или, в лучшем случае, гасит позитивную реакцию, если даже она начала развиваться. Это подтверждают наблюдения за 6—7-летними детьми, воспитанными в больших домах ребенка, имеющих многочисленный персонал. Такие дети постоянно находились в коллективе, постоянно встречались и со взрослыми и с ровесниками, и, несмотря на это, у них обнаруживалось отсутствие синтонности по отношению к окружающей среде. Дети, приглашенные на праздники в разные семьи, желающие сделать праздники более приятными, с одной стороны, чувствовали себя потерянными в ситуациях, в которых их окружало эмоциональное тепло, а с другой стороны, праздник произвел на них значительно меньшее впечатление, чем на детей, воспитанных в условиях семьи. Дети из дома ребенка после возвращения из гостей прятали полученные подарки и спокойно переходили к обычному образу жизни, в то время как дети из семей еще долго переживали праздничные впечатления. Опросы взрослых, которые в раннем возрасте провели долгое время в санаториях, говорят о трудностях в контактах с другими детьми, неуверенности, мучительном чувстве одиночества и т. д. Так же обстоит дело с детьми эмоционально холодных и равнодушных родителей.

У детей, воспитанных в детских учреждениях, где имеется значительно больше возможностей для контактов, чем у детей в семьях, явно отсутствует способность к эмоциональному контакту с другими. Причина в том, что персонал часто относится к своим воспитанникам равнодушно и не проявляет большого интереса к ним как к личностям. Это обезличивает детей, и они не могут в полной мере развивать свои способности к синтонии,

которая только вместе с чувством созвучия с другими людьми составляет двусторонний естественный эмоциональный контакт.

Когда родители окружают ребенка любовью, которая проявляется преувеличенным образом, когда они постоянно к его услугам, не спускают с него глаз, ребенок не представляет возможности отсутствия эмоционального контакта, и механизмы, позволяющие искать и осуществлять контакты, не формируются.



Динамика потребности в эмоциональном контакте

Ребенок определенно стремится к эмоциональному контакту. Наблюдения за проявлениями этой потребности свидетельствуют о том, что можно предполагать существование специфического механизма, который так же, как и при других потребностях, толкает ребенка к активности, направленной на удовлетворение потребности доступным для него способом.

Существование и сила связанного с этой потребностью напряжения проявляются наиболее отчетливо тогда, когда возникают неблагоприятные для его разрядки условия. Ребенок стремится к эмоциональному контакту особенно настойчиво тогда, когда первоначальный интерес окружающих к нему начинает угасать, когда взрослые, привыкшие к его присутствию или отвлеченные другим ребенком, начинают более явно заниматься своими делами. Тогда в поведении ребенка появляются негативизм, капризы за едой, благодаря чему ребенку обычно удается обратить на себя внимание окружающих.

У ребенка более старшего школьного возраста неудовлетворение этой потребности может выразиться в стремлении занять привилегированное положение в группе сверстников, добиться их уважения вызывающим поведением или образцовой учебой. Ребенок тогда более действенно концентрирует на себе внимание, возбуждая зависть или удивление товарищей, вызывая интерес учителей.

Появлением потребности контакта может быть также соперничество. Известно, как легко побудить детей к взаимному

соревнованию. В подобных случаях часто говорят, что таким образом проявляется «стремление к власти». Это не лишено оснований, ибо для разного рода проявлений стремления к власти характерно то, что чем большего успеха удастся кому-либо достигнуть, тем большее число людей интересуется героем. Стремление вызывать интерес у окружающих бывает настолько сильным, что даже телесное наказание, примененное при антиобщественных поступках, не затормаживает, а словно усиливает его.

Такое особенно часто наблюдается у детей, родители которых эмоциональный контакт с ребенком ограничивают наказаниями. Наказания каким-то образом удовлетворяют потребность эмоционального контакта, если только они не применяются хладнокровно, равнодушно. Некоторые дети охотно заменяют пребывание в семье, создающей им очень хорошие материальные условия, но равнодушно относящейся к их потребностям, на пребывание в семье очень бедной, но окружающей ребенка заботливым, сердечным вниманием.

В основе распространенного невроза с явлениями, например, ипохондрии лежит сложившееся в детском возрасте отношение к болезни как к чему-то приятному. Болезнь бывает надежным, а иногда единственным средством обратить на себя внимание окружающих, приобрести их сочувствие.

Эмоциональный контакт, следовательно, не всегда окрашен положительным чувством, приятностью. Контакт, ощущаемый как положительный, т. е. не причиняющий неприятности, не вызывающий неприятных переживаний, как, например, при наказаниях, наиболее полезен для развития личности. Но когда он невозможен, ребенок пытается обратить на себя внимание любым доступным ему способом. Это явление особо значимо в современной практике воспитания, когда интерес к детям пробуждают скорее негативные выходы, а не примерное поведение.

Ребенок в большинстве случаев сам стремится к эмоциональному контакту. Правильно развивающийся, здоровый ребенок часто не соглашается с ролью подчиненного, которую навязывает ему структура семьи. Он борется за свое право участвовать в делах родителей, проявляя большую изобретательность в выборе методов, способствующих наибольшей эффективности этой борьбы, и относится очень агрессивно к тем, кто ему препятствует, например к младшим братьям и сестрам.



Фазы развития потребности в эмоциональном контакте

Каждому из периодов развития ребенка соответствует определенная *фаза развития* этой потребности эмоционального контакта или, иначе говоря, по мере развития человека его возможности удовлетворения этой потребности существенно изменяются.

До трех лет потребность эмоционального контакта у ребенка удовлетворяется прежде всего в отношениях с одним и тем же известным ему человеком. Если маленький ребенок находится в окружении даже самых доброжелательных людей, но это часто новые для него лица, он не может удовлетворить потребности эмоционального контакта. Это объясняется, по крайней мере, двумя причинами. Во-первых, «познавательная емкость» ребенка очень ограничена. Во-вторых, если даже контакт временно создан, то его неоднократный разрыв, сопровождаемый эмоциональным шоком, вызывает невроз, являющийся защитной реакцией, которая возникла в ходе научения и проявляется в форме уклонения от эмоционального контакта.

Возможность удовлетворения потребности эмоционального контакта с одним и тем же известным ребенку человеком, а также затруднения, вызванные его заменой, являются признаком *первой фазы* развития потребности в эмоциональном контакте. Интересны с этой точки зрения сравнительные исследования негритянских детей, которые от рождения весь день проводят с матерью и даже во время работы находятся за ее спиной. У этих детей не только быстрее развиваются речь и межличностные отношения, но и ускоряется ход умственного и физического развития. В негритянских семьях, где дети воспитываются по-европейски, их развитие не является столь быстрым. Установлено также, что после отнятия от груди традиционно воспитываемого ребенка темп его роста замедляется, и это совершенно не связано с особенностями питания.

Избирательность эмоционального контакта на первой фазе не означает, что двухлетний ребенок будет играть только с матерью, никого не замечая. Нормально развивающийся, здоровый

ребенок, играя, живо реагирует на слова и жесты окружающих его людей. В случае отсутствия одного постоянного человека, дающего ребенку тепло и окружающего его заботой, эмоциональные контакты с другими людьми оказываются не только недостаточными, но могут быть даже заторможены.

На третьем году жизни у ребенка можно наблюдать начало *второй фазы*, характеризующейся тем, что возможность удовлетворения потребности эмоционального контакта становится многосторонней, охватывая все более широкий круг людей, вначале самых близких, а потом более далеких, поскольку условия окружающей среды не препятствуют этому развитию. Иногда две фазы совмещаются. В ходе наблюдения за детьми, живущими в условиях семьи, было замечено, что обе фазы могут сосуществовать одновременно. На первый план выдвигается тогда потребность контакта именно с матерью, но постепенно появляется потребность эмоционального контакта с другими людьми, безразлично — с детьми или взрослыми. Затем ребенок начинает вступать в эмоциональный контакт с более широким кругом детей или взрослых, уже не всегда ставя на первое место мать. Это период, когда можно говорить о выраженном влиянии на ребенка социальной структуры окружающей среды.

И только после этого наступает период социального разграничения — *третья фаза*, когда ребенок лучше всего удовлетворяет свою потребность эмоционального контакта в группе ровесников, потому что контакт со взрослыми становится все более трудным. Есть немало примеров расстройств, возникших по той причине, что на второй фазе ребенок не имел возможности контактировать ни с кем, кроме матери или бабушки (в основном это «бабушкины внуки»), или на третьей фазе не имел возможности контактировать с ровесниками (это единственные дети из «хороших семей», дети, имеющие слишком взрослых товарищей, и др.). Некоторые дети в этот период постоянно создают себе воображаемых товарищей, которым дают имена, с которыми разговаривают, играют, хвастаются перед ним игрушками и т. д.

Третья фаза связана, по-видимому, с тем, что ребенок уже начинает создавать свою собственную, отвечающую его уровню концепцию мира. Он уже имеет свою оценку и свой способ постижения явлений окружающей среды, которого взрослые не понимают или чаще всего не хотят ни понимать, ни терпеть, поскольку это требует от них слишком больших усилий.

Таким образом, на первой и второй фазах удовлетворение потребности в эмоциональном контакте обусловлено приспособлением к достаточно простым и постоянным требованиям семьи, определенной среды. На третьей фазе, высшая точка которой относится к школьному периоду, ребенок, входя в новую и совершенно отличную от домашней школьную среду, должен изменить многие из ранее сложившихся у него привычек и отношений, чтобы найти свое место в группе ровесников. Тут особенно сильно дают о себе знать такие последствия всевозможных аномалий развития на первой и второй фазах, как неумение жить в коллективе, эгоизм, нежелание понять, что не ты находишься в центре внимания, неспособность мириться с этим, чувство обиды. Новые требования в таких случаях падают на совершенно не подготовленную почву, часто вызывая нервные расстройства и деформируя личность. Эти требования становятся наиболее жесткими в период созревания, который в социальном плане характеризуется постепенным выходом из-под влияния семейной среды, поисками собственного пути, влиянием обучения в школе, а также воспитания в молодежных коллективах, что поглощает время ребенка, все более уменьшая влияние семьи.



Последствия неудовлетворения потребности в эмоциональном контакте

Когда в новый период жизни невозможно удовлетворить потребность в эмоциональном контакте, дети, до того времени не испытывавшие в этом затруднения, ощущают чувство отверженности. Если не принимать эту потребность во внимание, часто возникают эмоциональные расстройства.

Колоссальные последствия для развития ребенка могут иметь нарушения эмоциональных связей, вызванные плохим обращением с ним. Если ребенок с младенческих лет подвергается жестокому обращению, то он лишается тех воспитательных отношений, на которые рассчитывает, что может оказать разрушительное воздействие на всю его жизнь. У начавших ходить детей, подвергающихся физическому насилию и не развивших надежных

привязанностей, возникают искажения и задержки в развитии чувства Я и овладении языком — процессах, идущих согласованно. Если младенцам удастся прочно привязаться к кому-то в течение первого года жизни, плохое обращение в течение второго года приносит им меньший вред.

Потенциально опасно сочетание двух факторов: халатного или непостоянного выполнения родительских функций и биологической (обусловленной темпераментом) уязвимости младенца. Это может привести к ненадежной амбивалентной привязанности ребенка, который будет испытывать сильные страдания, вспышки гнева, а впоследствии и трудности при социальной адаптации.



МАТЕРИНСКАЯ ДЕПРИВАЦИЯ

Привязанность к матери — нормативное явление в развитии любого ребенка, которое возникает примерно в один и тот же период жизни. Однако существуют индивидуальные различия в природе отношений ребенка и матери или другого заботящегося о нем взрослого, а также в реакциях ребенка на исчезновение и появление этого человека. Известны три типа отношений привязанности:

тип А (тревога — избегание). Дети не проявляют сильного огорчения от разлуки с матерью и не особенно стремятся к воссоединению с ней;

тип В (надежная привязанность). Дети активно ищут близости с матерью и стремятся к взаимодействию с ней. В ее присутствии они уверенно перемещаются и активно исследуют окружение. Обычно демонстрируют огорчение при уходе матери и, наоборот, радостно приветствуют ее при возвращении;

тип С (тревога — амбивалентность). Дети проявляют огорчение при разлучении с матерью и в то же время отказываются от контакта с ней. При попытках матери воссоединиться нередко проявляют признаки раздражения.

Примерно 70% детей демонстрируют отношение типа В, 20% — отношение типа А и 10% — отношение типа С.

Когда маленький ребенок имеет нормальные возможности для социального развития и привязан к матери, ситуативное или насильственное отделение его от матери приводит к страданию.

После отделения (сепарации) поведение младенца или маленького ребенка проходит ряд типичных стадий:

1. *Протест* — энергичные попытки вновь обрести мать или человека, осуществляющего уход.

2. *Отчаяние* — горе и рыдания.

3. *Отчуждение* — формирование различного рода защиты для компенсации утраты.

В фазе протеста реакция ребенка на разлуку главным образом характеризуется эмоцией страха. Разлука означает одиночество, которое и сигнализирует о возможной опасности, а следовательно, вызывает страх. Страх служит побуждением к бегству от опасности. Единственным способом осуществления этого, доступным для маленького ребенка, является попытка вернуть отсутствующую мать. Когда страх уменьшается, ребенок может выразить свое неудовольствие, выказывая гнев, направленный на «нерадивую» мать, как упрек за то, что случилось. Гнев является и предупреждением матери: «Я буду злиться (плакать, кусаться, шипаться), если это снова повторится!»

В фазе отчаяния ребенок проявляет признаки горя. Это особенно заметно, когда он разлучается с матерью на втором-третьем годах жизни. Ребенок этого возраста, имевший теплые отношения с матерью, часто отвергает новую мать или того, кто заменяет ее. Он длительное время сильно и безутешно горюет, находясь в состоянии отчаяния, кричит, стонет, отвергая еду и уход за ним. И чем сильнее и счастливее были у него отношения с матерью, тем больше он страдает.

В последней стадии для младенца и маленького ребенка главным способом избавиться от травмирующего действия разлуки является переориентация на другие привязанности.

Феномен под названием «тревоги расставания» (протест младенцев или маленьких детей против затянувшегося материнского отсутствия), изучался в трех ситуациях: в военное время — в интернатах для эвакуированных детей; в больницах, где дети длительное время находятся без матери; в мирное время — в различных учреждениях типа приютов, домов ребенка и т. д. Данные обследования детей, растущих в разлуке с матерью, имеют устойчивые связи с данными детей, имеющими отклонения. Это навело ученых на мысль о необходимости переоценки связи «мать — ребенок», которая не может быть разорвана без серьезных последствий для эмоционального развития ребенка.

Материнская депривация возникает из-за недополучения материнской любви и является причиной неврозов в будущем.

Материнскую заботу можно условно разделить на ряд составляющих: кормление, уход, прижимание к себе, улыбка, теплота и т. п. Если по одной или ряду составляющих ребенок депривируется, то при переходе им определенного порога страдания депривация приводит к замедленному психическому развитию либо к образованию защитного поведения.

После фазы отчаяния ребенок может впасть в апатию. Его психическое развитие регрессирует. Ребенок, возвращаясь на более ранние этапы развития, начинает демонстрировать свое прежнее младенческое поведение. Он словно разучивается говорить, мочится в постель, требует, чтобы его носили на руках. Такое поведение может иногда продолжаться по несколько недель и даже месяцев.

Когда взрослые сталкиваются с первыми двумя стадиями реакции младенца на разлуку с родными, они из самых лучших побуждений часто пытаются воспрепятствовать тому, что им представляется неподобающим поведением. Но они недооценивают всю сложность реакций маленького ребенка. Такие дети нуждаются в терпеливом понимании и теплом отношении, что помогает им справиться со стрессом. Фактически реакция маленького ребенка на разлуку является прототипом его поведения в последующей жизни. Эта реакция предвосхищает ту бурю чувств, которая охватывает подростка при расставании с первой любовью, и то горе, которое приходится переживать взрослому в случае смерти своего супруга или ребенка. И маленьким детям, и взрослым необходимо проработать эти эмоциональные реакции, чтобы впоследствии легче справляться с расставаниями, которые неизбежны на протяжении жизни. Только если детям будет позволено выражать свои чувства, они смогут достичь той степени отстранения, которая позволит им пережить эмоционально новую для них ситуацию и, в конце концов, сформировать новые привязанности.

В формировании чувства привязанности и защищенности неизмеримо большее значение имеет телесный контакт с матерью (теплота, возможность прижаться), чем удовлетворение такой натуральной потребности, как голод.

Любовь к «мягкой» маме позволяет понять и ту привязанность, которую почти все дети испытывают к мягким пушистым большим игрушкам. Многие дети, особенно в возрасте 1,5–2 лет,

не могут заснуть без такой любимой игрушки. Для нормального развития ребенка мягкая игрушка совершенно необходима. Она необходима втрое для тех детей, которые воспитываются без матери в домах ребенка.

Всякое нарушение в психическом развитии ребенка связывается с дефектом формирования чувства привязанности к взрослому в раннем детстве. Психологическая коррекция основана на восстановлении чувства привязанности, что, в свою очередь, подразумевает акцентированные, ярко выраженные телесные контакты. Даже подростков обнимают, качают, прижимают к себе специально обученные воспитатели. В арсенале этой психотерапевтической школы есть и такой метод: комната тишины — пустая комната с ковром на полу, в которой есть очень большая и мягкая игрушка; в эту комнату ребенок может попроситься сам, когда ему очень плохо, или его может поместить туда воспитатель.

Значение ранних эмоциональных связей матери и ребенка для всего его дальнейшего развития особенно хорошо видно на примере соотношения любви, страха и познавательной активности. Первое чувство, которое проявляется в жизни живого существа, — любовь к матери, и полноценное развитие ребенка могут осуществляться только в контакте с матерью. Эта любовь тормозит появляющиеся позже страх и агрессию, в результате чего подобные чувства испытываются ребенком лишь в ситуациях действительной опасности, а не как реакция на любой новый раздражитель.

Ученые наблюдали поведение детей в возрасте от 0,5 до 5 лет, находившихся вместе с мамами на большой лужайке, измеряя расстояние, на которое ребенок отдаляется от матери. Было установлено, что с возрастом оно постепенно увеличивается примерно на 30 см в месяц. Все дети, начиная с десятимесячного возраста, отползли от матери. Они могли забираться в такие места, откуда мать не была видна, будучи при этом довольными и спокойными, но они постоянно возвращались к матери как к «базе уверенности». Желание отдалиться от матери возникает параллельно с тем, как крепнет связь с ней.

Необходимость проявления эмоциональной теплоты, как ни странно, признается далеко не всеми. Часто даже любящие матери полагают, что детей надо держать в строгости, чтобы они не избаловались, росли самостоятельными. Такие матери стараются не брать младенцев на руки, кормить строго по часам, не

подходить, когда они плачут. Последствия подобного воспитания часто печальны: когда детям исполняется 7—8 лет, они часто оказываются в психологических и медицинских консультациях с жалобами на эмоциональные расстройства. А все дело в том, что на первом году жизни ребенок нуждается не в принципиальности матери и не собственной самостоятельности, а в постоянном, неизменном, безусловном проявлении материнского тепла, любви и ласки. Голос матери, ласковое прикосновение, поглаживание, прижимание к груди также важны для грудного ребенка, как и соответствующая пища, и соблюдение правил гигиены. Именно получение из внешнего мира соответствующих раздражителей дает возможность для развития коры головного мозга, а также является своеобразным тренингом для установления эмоционального контакта с окружающими людьми уже во взрослом возрасте.

Американский психолог М. Райбл провел наблюдение над 600 младенцами, лишенными материнской заботы, и пришел к выводу, что отсутствие материнской заботы может вести к очень тяжелым соматическим расстройствам уже у детей двухмесячного возраста. По его мнению, у детей, живущих в негигиенических условиях, но имеющих постоянный физический контакт с матерью, соматических расстройств не возникает. Между тем характерные для отсутствия материнской заботы соматические расстройства встречаются даже в самых лучших детских учреждениях, прекрасно оборудованных и обеспечивающих правильный с научной точки зрения уход за детьми.

При частой и/или длительной разлуке с матерью ребенок протестует против затянувшегося материнского отсутствия. Когда дети растут в полной разлуке с матерью, можно говорить о сепарации, т. е. о массивной материнской депривации. По мнению психологов Дж. Боулби и К. Винникота, это может привести к возникновению даже таких заболеваний у ребенка, как психопатия, депрессия, различного рода фобий (сильных, устойчивых страхов).

Последствия психоэмоционального развития зависят от возраста ребенка, когда имела место сепарация, и от ее продолжительности. Можно говорить не только о тревоге расставания, но и о ее последствиях — депрессии и шоке.

Наблюдения за детьми раннего возраста, посещавшими ясли, показали, что, даже если ребенок не переживал эмоционального шока после отрыва от матери, в его поведении наблюдались реакции эмоционального напряжения.

Эти реакции обычно выражались в двух формах:

1) отчаяние, когда ребенок, оставленный в яслях, плакал почти без перерыва несколько дней, не реагируя на попытки установления с ним эмоционального контакта, а также отказывался от пищи, не участвовал в играх;

2) остолбенение, когда ребенок не двигался, не играл, не выражал никаких эмоций (не радовался, но и не плакал), не протестовал, а с безразличием подчинялся требованиям взрослых.

Тип личности, формирующийся у ребенка, с рождения оказавшегося в условиях материнской депривации, обозначают как «безэмоциональный характер». Обобщенный портрет этого типа личности можно представить следующим образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе.

Этот тип личности отличается от типа личности ребенка, лишенного материнской заботы не с рождения, а позже, когда тесная эмоциональная связь уже возникла. В таких случаях разрыв с матерью начинается с тяжелейшего эмоционального переживания ребенка.

В норме способность ребенка отделяться от матери является лишь конечным продуктом линии развития, в которой можно выделить ряд различных стадий.

Первая стадия начинается с рождения, когда младенца едва ли можно считать личностью. Как во внутриутробной жизни он был частью материнского тела, так и в первые месяцы после рождения он остается частью материнского существования. Ни один младенец не может выжить без постоянной близости и внимания матери или «материнской» личности. Разлучение матери и ребенка, когда это происходит из-за болезни, смерти или других неконтролируемых обстоятельств, несет много горя. Эту стадию можно назвать *периодом биологического единства матери и ребенка*.

Близкий и неразрывный контакт ребенка с матерью требуется и на **второй стадии**, которая примерно соответствует второму году жизни. Младенец еще зависит от матери в удовлетворении потребностей тела и пробуждающегося разума. Обычно знакомый «заместитель» матери не в состоянии удовлетворить желания ребенка и создать ему комфорт. Чем больше потребности, тем настойчивее младенец требует присутствия матери, которой дозволено расслабиться только во время сна ребенка или когда он на некоторое время удовлетворен.

Требовательность младенца незаметно развивается в назойливость маленького ребенка, который любит свою мать чрезвычайно доминирующим, диким образом, стремится к возможно большему владению ею. Взрослые, не имеющие опыта воспитания маленьких детей, обычно убеждены, что подобные отношения ненормальны и являются виной матери, что это она «испортила» ребенка.

На этой стадии тесный *контакт матери и ребенка все еще является нормой. Дети яростно протестуют против разлуки*, поскольку она для них противоестественна и болезненна. Этот период приносит много страданий матерям, но он, к счастью, длится недолго. Младенец не «любит» мать, по крайней мере, в правильном понимании этого слова, а нуждается в ней.

На **третьей стадии** ребенок обнаруживает свою готовность на короткие промежутки времени расставаться со своей матерью. Он уже не нуждается в ней постоянно. Он готов к встрече с новыми людьми, готов расширять круг близких знакомых, если, конечно, поначалу эти периоды независимости будут не слишком продолжительны и будет открыта возможность возврата к матери. Развитие на этой стадии достигается действием нескольких внутренних факторов. Наиболее важный из них — качественное изменение отношений матери и ребенка, которые перестают полностью определяться детскими потребностями. Теперь мать оценивается не только как источник удовлетворения и комфорта, но и как полноправная личность. Ребенок может сохранять любовное отношение к матери даже в ее отсутствие, даже в ситуациях, в которых она не выполняет его желаний. Он приобретает то, что можно называть *внутренним образом матери*, который не так просто изменить, который закрепляет отношение к матери на время ее физического отсутствия при условии, что продолжительность этого отсутствия адекватна уровню развития ребенка. В пределах этого лимита времени он может позволить матери уйти, вспоминает ее с добрыми чувствами, без огорчения принимает ее отсутствие, весело встречает ее возвращение.

Шестимесячный младенец в первый месяц разлуки плачет, требует мать и ищет кого-нибудь, кто мог бы ее заменить. Второй месяц разлуки характеризуется возникновением реакции избегания: если кто-нибудь подходит к ребенку, он начинает кричать. Одновременно наблюдаются падение веса и снижение уровня развития. Третий месяц знаменателен тем, что ребенок начинает избегать всяких контактов с миром, у него развиваются апатия и аутизм (замкнутость в себе). На четвертый месяц

сепарации исчезает мимическая экспрессия, мимика становится застывшей, ребенок уже не кричит, а лишь жалобно плачет.

Классическое описание таких реакций можно найти у Р. Шпитца: «Хотя им было по 8—9 месяцев от роду, они лежали или сидели с широко раскрытыми, ничего не выражающими, устремленными вдаль глазами, с застывшим, неподвижным лицом, как в оцепенении. Очевидно, они не воспринимали происходящего вокруг них. Это поведение иногда сопровождалось аутоэротической активностью, и устанавливать контакт с детьми, находящимися на этой стадии, было все более трудно, а затем и просто невозможно».

Ребенок, отделенный от матери, может терять ранее приобретенные навыки. Если перед разлукой он мог ходить, то теперь не умеет даже сидеть. Госпитализированные дети, приспособляясь, часто забывают мать и даже начинают относиться к ней негативно, уничтожают полученные от нее игрушки, не хотят ее узнавать и т. д. Подростки, потерявшие мать сразу после рождения, отличаются от сверстников, осиротевших в шестимесячном возрасте и позднее. Последние часто становятся правонарушителями, характеризуются ярко выраженным антисоциальным поведением. Дети, оказавшиеся без матери сразу после рождения, не отличаются склонностью к правонарушениям, они просто замкнуты, неконтактны.

Для ребенка важно, чтобы тепло и забота о нем сосредоточивались в одном человеке. Это необязательно должна быть биологическая мать ребенка, но нужно, чтобы оказавшийся на ее месте взрослый был действительно неизменно любящим, эмоционально теплым. Сама по себе физическая сепарация ребенка от родителей и от дома, само по себе длительное пребывание в детском учреждении не должны обязательно приводить к нарушениям его психического развития — все зависит от качества человеческих связей, имеющих в распоряжении ребенка.

Существуют два неперемennых условия возникновения у ребенка базового доверия к миру: теплота материнской заботы и ее постоянство.

Отсутствие базового доверия к миру рассматривается многими исследователями как первое, самое тяжелое и самое трудно компенсируемое последствие материнской депривации. Оно порождает страх, агрессивность, недоверие к другим людям и к самому себе, нежелание познавать новое, учиться.

При сравнении детей из учреждений в возрасте 6—10 месяцев с их сверстниками из семей выявлялось, что дети из детских

учреждений в 7 раз чаще испытывали страх, чем семейные. Особенно страшили их новые игрушки, новые непривычные ситуации.

Чтобы играть, ребенку необходимо одно глобальное условие — рядом должна быть мать, возможность контактов с которой позволяет ребенку при столкновении с новым и неизвестным испытывать не ужас, тревогу и страх, а интерес и любопытство. Активность при этом не тормозится, а развивается.



ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ

Если отношения привязанности ребенка к матери являются существенной частью нормального развития и если эти отношения формируются через ряд предсказуемых, общих для всех детей ступеней, то необходимо знать, что происходит с ребенком в следующих условиях:

- лишен отношений привязанности или их ход развития нарушается;
- воспитывается в детском доме, и в течение первых лет жизни о нем заботятся многие сменяющие друг друга люди;
- вынужден провести длительное время в больнице;
- начал устанавливать с кем-то тесные отношения и был внезапно разлучен с этим человеком.

Продолжительная госпитализация замедляет развитие когнитивных и сенсорномоторных навыков у младенцев. Еще более негативное действие оказывает на эмоциональное развитие ребенка психосоциальная депривация. В результате психосоциальной депривации возникает так называемое *расстройство привязанности* (выраженное нарушение общения с окружающими), которое проявляется в двух формах:

1) устойчивое нежелание вступать в контакт или поддерживать общение с окружающими (отсутствие зрительного слежения и реципрокной игры, отсутствие голосового подражания или шаловливости), апатия, снижение или отсутствие спонтанности; в более старшем возрасте отсутствие или недостаточность любопытства или общительности;

2) неразборчивая общительность, например, чрезмерная фамильярность с почти незнакомыми людьми, постоянные просьбы о чем-то и требования повышенного внимания.

Причинами этого служат значительные недостатки в заботе о ребенке:

- постоянное пренебрежение основными эмоциональными потребностями ребенка в комфорте, стимуляции и внимании;
- постоянное игнорирование основных физических потребностей ребенка, включая питание, уборку и защиту от физической опасности и нападения (включая сексуальные оскорбления);
- повторяющаяся смена лиц, осуществляющих уход за ребенком так, что устойчивая привязанность невозможна (частая смена персонала, «отцов» и пр.).

Причинами плохой заботы о ребенке, враждебных действий по отношению к нему или пренебрежения его основными нуждами могут быть: умственная отсталость у родителей, отсутствие у них навыков заботы о ребенке из-за неправильного воспитания, социальная изоляция или депривация, а также преждевременное материнство (во время раннего и среднего подросткового возраста), неспособность отреагировать на потребности ребенка и обеспечить их, доминирование собственных потребностей родителей над потребностями ребенка, слишком частая смена осуществляющих заботу, помещение в детское учреждение, повторные длительные госпитализации или частая смена местожительства. Все это увеличивает вероятность развития у ребенка расстройства реакции привязанности.

По многочисленным свидетельствам врачей и воспитателей детских домов и приютов, последствиями такого отношения к ребенку является его *неспособность к благополучию*. Часто у этих младенцев бывают гипокинез (малоподвижность), немота, апатия с нарушением спонтанной активности. Они выглядят печальными, несчастными, безрадостными или страдающими, а иногда испуганными и настороженными. У этих детей может быть задержка реакции на стимул (резкий звук, яркий свет), который у нормальных детей вызывает страх или замкнутость.

Из-за постоянного недоедания у большинства этих детей масса тела значительно ниже соответствующей возрасту, окружность головы обычно нормальная для своего возраста, бывает нарушение мышечного тонуса, кожа холоднее и бледнее, чем у нормальных детей, кости обычно недоразвиты. Уровень гормона роста, как правило, нормальный или повышенный, следовательно, нарушение

роста у этих детей вторичное по отношению к нарушению питания и нехватке калорий. Такие дети быстро укрепляются физически и набирают массу тела при нормальных условиях жизнедеятельности.

В социальном плане у этих детей обычно бывают спонтанность и выраженное снижение как инициативы для общения, так и/или реакции взаимодействия с осуществляющим заботу. Как это ни парадоксально, ребенок может быть индифферентным к разлуке с матерью. Эти дети часто не проявляют свойственных нормальным детям огорчения, беспокойства или протеста по поводу сепарации от матери. Старшие младенцы выявляют мало интереса к окружающему, не хотят играть с игрушками, даже если их просят. Однако они сразу или постепенно начинают общаться с людьми, ухаживающими за ними в детском учреждении.

Младенцы, за которыми ухаживают постоянно сменяющие друг друга люди, удовлетворяющие лишь их основные физические потребности, просто не в состоянии развить отношения привязанности. Нарушаются согласованность и непрерывность реакций младенца и воспитателя друг на друга; социальная интеракция, которая обеспечивает возможность выражения эмоций, отсутствует. Результатом становятся глубокая апатия, уход в себя и, как правило, угнетение различных функций ребенка, что со временем приводит к развитию неадекватной личности. Невозможность установления дружеской привязанности, особенно при сформированном «безэмоциональном характере», сопровождается у ребенка отсутствием чувства вины, неспособностью подчиняться правилам и формированием потребности во внимании и ласке.

Тщательное психологическое описание одного из случаев социальной депривации и ее последующего преодоления дали в своей знаменитой работе А. Фрейд и С. Дан. Исследователи наблюдали за процессом реабилитации шести 3-летних детей, бывших узников концлагеря, куда те попали в грудном возрасте. Судьба их матерей и время разлуки с матерью были неизвестны. После освобождения дети были помещены в один из детских домов семейного типа в Англии. С самого начала наблюдений бросалось в глаза то, что дети являли собой замкнутую монолитную группу, и это не позволяло относиться к ним как к отдельным индивидам. Между этими детьми не было зависти, ревности, они постоянно помогали и подражали друг другу. Когда появился еще один ребенок (приехавшая позже девочка), ее мгновенно включили в эту группу. И это при том, что ко всему, что выходило

за пределы их группы, — заботящимся о них взрослым, животным, игрушкам — дети проявляли явное недоверие и боязнь. Таким образом, отношения внутри маленькой детской группы заменили ее членам нарушенные в концентрационном лагере отношения с окружающим миром людей. Исследования показали, что восстановить отношения с окружающими удалось только через посредство внутригрупповых связей.



Типология депривированной личности ребенка

Социально гиперактивный тип поведения. Дети вступают в контакт без затруднений и не смущаясь. Они отличаются выраженными тенденциями к действиям напоказ, однако общение бывает поверхностным и непостоянным; чрезвычайно живо интересуются всем происходящим в окружающей их среде, однако сами принимают в этом лишь поверхностное участие.

Социальный интерес явно преобладает над интересом к вещам, игре, решению задач. У детей не отмечалось ни агрессии, ни социальной провокации, которые характерны для детей из закрытых исправительных учреждений. Социально гиперактивные дети пользуются симпатией воспитателей. У своих учителей они вызывают недовольство, так как работают значительно ниже уровня своих интеллектуальных возможностей.

С «чужим» психологом они вступают в контакт спонтанно, без замешательства и внутренних препятствий. Их трудно увлечь коллективной игрой, зато простая социальная игра может их увлечь полностью. Они цепляются за каждого вновь пришедшего, ласкаются к нему, стараются показать себя, однако в более глубокие отношения не вступают и ведут себя с каждым с одинаковой милой поверхностностью. Они с трудом овладевают новыми навыками и новыми знаниями; из-за постоянного рассеянного интереса ко всему окружающему не заботятся о вещах и плохо учатся.

Тип поведения — социальный провокатор. Этот тип поведения проявляется уже в возрасте около 1 года. Дети овладевают вниманием взрослых особым образом — они их провоцируют. Добиваются игрушек злобными вспышками и ни за что их не отдают. Требуют различных преимуществ. В своих отношениях к остальным детям агрессивны и ревнивы. Хотят, чтобы воспитатель был только для

них. С ними не удастся организовать ни социальной, ни конструктивной игры. Их непрестанные конфликты с другими детьми приводят к тому, что окружающие взрослые просто их наказывают, ограничивают в чем-либо и отказывают им в своей приязни. Такого ребенка педагоги считают просто противным. Однако вскоре они с удивлением обнаруживают, что когда они с этим ребенком одни, вне коллектива, то это словно подмененный ребенок и он до неузнаваемости мил.

В школьном возрасте агрессивность особенно мальчиков еще более возрастает. Они делают все назло, разрушают коллектив до тех пор, пока не попадают в исправительные учреждения как неподдающиеся нормальным воспитательным методам или совершившие серьезное правонарушение. Однако позднее, в исправительном учреждении, попадая в общество старших и более сильных, они быстро теряют свою агрессивность, сохраняя лишь основные черты личности, которые лучше всего можно выразить словом инфантилизм.

У таких детей преобладают тревожные состояния. В оценках коллектива они выглядят в большинстве случаев как неинтересные тусы.

Подавленный тип поведения. Ребенок явно пассивный и даже апатичный. У многих детей регрессивные тенденции: умственная отсталость, аутизм. На смену привычной обстановки дети реагируют реакцией подавления, которая может быть одной из наиболее распространенных реакций, с помощью которой ребенок приспособляется к новой обстановке.

В детском коллективе и при общении со взрослыми ребенок явно пассивен. Предлагаемую игрушку он берет лишь после длительных сомнений и играет с ней монотонно, примитивно, хотя иногда и сравнительно стойко. Интерес к вещам обычно преобладает над социальными интересами. Конструктивную игру с такими детьми поэтому организовать легче, чем социальную игру. Так как реакция ребенка на приближение взрослого совершенно невыразительна, то он не привлекает ни его внимания, ни интереса. Так происходит обеднение подкрепляющих стимулов на основном уровне общения: при обычном рутинном уходе, одевании, кормлении и при коллективной игре. На долю этих детей достается значительно меньше стимуляции, меньше возможностей для учения и личного контакта со взрослыми, чем у более активных детей. Тем самым опасность задержки развития только углубляется. Однако если у ребенка с данным типом поведения имеется

хотя бы такой набор социальных и эмоциональных стимулов, который предоставляет ему возможность постепенно приспособиться, тяжелые состояния с подавлением, приводящие, например, к регрессии развития, чаще всего не возникают.

В школьном возрасте подавленный тип поведения может превращаться в уравновешенный тип. То, что данный процесс у некоторых детей непомерно длительный, сопровождаемый различными сдвигами, особенно при некоторых новых переменах среды, и то, что в отдельных случаях он не заканчивается удовлетворительно (т. е. подавление превращается в их стойкую характеристику), следует относить не только за счет условий учреждений, но и за счет основной психической конституции, с которой ребенок поступает в среду учреждения.

Хорошо приспособленный тип поведения. В детских домах есть дети, у которых даже при строгой оценке нельзя заметить каких-либо отклонений или странностей в поведении. Они могут быть соотнесенными с пребыванием в учреждении. Среди них имеются дети, конституционно каким-то образом более стойкие в отношении неблагоприятных жизненных условий, и дети, которые благодаря своему эффективному приспособительному поведению могут и в обедненной стимулами среде иметь возможность для нормального развития.

Число хорошо приспособленных детей в интернатных учреждениях уже в школьном возрасте составляет приблизительно четвертую или пятую часть всех детей.

Уже на исходе первого года жизни они находят свое место и своих людей. Хотя персонал в учреждении может непрестанно меняться, ребенок умеет сосредоточиться на какой-либо воспитательнице и снискать ее расположение. Это так называемые любимчики, на которых сосредоточивается внимание всех или большинства тех, кто вступает в контакт с детской группой, причем это необязательно лишь воспитатели. Такие дети не провоцируют чужих посетителей и не пристают к ним, желая показать себя, не кокетничают (как дети социально сверхактивного типа), а спокойно и сдержанно вступают в контакт. Они, например, кладут посетителям головки на колени и мило улыбаются — понятно, что в качестве ответа их спокойно и нежно глядят. Таким образом они вызывают у взрослых спокойное, уравновешенное, эмоционально теплое отношение. Опасность для них представляет смена среды учреждения вследствие разрыва сформировавшихся ранее эмоциональных связей. Так как попытки удовлетворить

эмоциональные и социальные потребности в новой среде у данных детей осуществляются так же, как правило, с использованием соответствующих и приемлемых средств, есть благоприятный прогноз, что они снова приспособятся в новых условиях.

Однако хорошее приспособление действует только в жизненной среде, в которой оно возникло. Причем среда детского учреждения, несомненно, в целом более бедна стимулами, отличается более простой структурой и предъявляет меньше требований, чем обычная семейная среда. То, что дети умеют в дошкольном возрасте хорошо играть, могут удовлетворительно учиться и заканчивают школу и свое пребывание в учреждении без каких-либо больших отклонений, еще не значит, что они способны хорошо приспособиться к условиям жизни вне учреждения.

Тип поведения с замещающим удовлетворением аффективных и социальных потребностей. Для этого типа характерен ряд совместных, несколько разнородных признаков. Они не встречаются во всех случаях, все вместе в один и тот же период развития, как у предшествующих типов поведения, а, скорее, следуют один за другим в соответствии с отдельными этапами развития. В этих признаках можно усматривать определенные проявления компенсации за неудовлетворение эмоциональных и социальных потребностей. Например, для детей, воспитываемых с грудного возраста в детских учреждениях, характерно то, что они лучше едят и отличаются большим весом тела, чем дети, которые поступили в учреждения позднее из семей. А некоторые из них едят явно много, с жадностью, просто объедаются. Так они возмещают то, что у них нет собственной матери.

Другие дети только при приеме пищи находятся в покое, так как при этом не ощущают потребности защищаться от конкуренции других или добиваться своих прав.

Детей, длительно содержащихся в учреждениях, весьма часто характеризуют в школьном возрасте как ябедников, тогда как дети, поступившие в учреждения позднее и покинувшие его раньше, отличаются более открытой агрессивностью. Ябедничество является определенной формой замещающего удовлетворения потребностей, когда детям не представилось возможности получить удовлетворение при непосредственном социальном включении в группу и когда они сами неспособны обеспечить для себя подобное место в группе.

Почти все замещающие виды активности соответствуют, как правило, более низкому уровню, приближаясь больше

к биологическим потребностям (еда, мастурбация, сексуальная активность, манипулирование с вещами вместо контакта с людьми, ябедничество вместо активного стремления проникнуть в группу, позднее чрезмерное любование собственной персоной, главным образом в физическом отношении, злорадство при боли других, вместо положительного чувства дружбы и сочувствия и т. д.).

Чаще всего речь идет о направленности активности на самого себя в раннем возрасте, о преждевременном и чрезмерном сексуальном любопытстве, что в детском коллективе учреждения вызывает затруднения, о проявлениях садизма, позднее о склонностях к гомосексуализму и т. п.

Склонность к замещающему удовлетворению потребностей обнаруживается чаще всего у детей, поступающих в учреждение только на третьем году жизни, когда предшествующие периоды развития были в семейной среде, где у них не было в достаточной мере индивидуальной заботы и внимания, так что их жизнь, по-видимому, лишь незначительно отличалась от жизни в среде учреждений.

Чем старше дети, тем в более мягких формах проявляется социальная депривация и тем быстрее и успешнее происходит компенсация в случае специальной педагогической или психологической работы. Однако практически никогда не удается устранить последствия социальной депривации на уровне некоторых глубинных личностных структур. Люди, перенесшие в детстве социальную изоляцию, продолжают испытывать недоверие ко всем, за исключением членов своей микрогруппы, перенесших то же самое. Они бывают завистливыми, чрезмерно критичными к другим, неблагодарными, все время словно ждут подвоха со стороны других людей.

Сравнение развития детей из семей и из детских домов и интернатов почти всегда подтверждает более замедленное развитие интеллекта, чувств и характера у детей из детских учреждений. Неблагоприятная среда учреждений затрагивает в особенности детей самого раннего возраста — до 3 или, возможно, до 6 лет. Дети, воспитывавшиеся в учреждениях от рождения, глубже испытывают последствия депривации, чем дети, которые поступают в учреждение только в школьном возрасте.

Тот факт, что у детей, вырастающих в тождественных депривационных условиях, также устанавливаются различные формы депривационных последствий, указывает на то, что следует серьезно считаться с индивидуальными факторами, вносимыми

самим ребенком в депривационную ситуацию (свойства конституции, пол, возраст, возможно, и патологические признаки и др.). Как соотносятся основные индивидуальные предпосылки и определенные депривационные условия или сумма условий, пока неизвестно.

У детей, растущих в детских учреждениях, наблюдается не просто отставание или недоразвитие личностных образований, а интенсивное формирование некоторых принципиально иных механизмов, позволяющих ребенку приспособиться к жизни в особых условиях, заменяющих ему личность. Несоответствие этих механизмов социальным нормам, предъявляемым реальным обществом, и приводит к отклонениям в поведении детей из школ-интернатов.

Обратимы ли последствия депривации? По этому вопросу существуют следующие мнения.

1. Если рассматривать внешние проявления, то реабилитация после одного короткого переживания депривации представляется весьма быстрой и полной. Некоторые данные, однако, свидетельствуют о повышенной чувствительности к угрозам будущих разлук, т. е. существует, по крайней мере, одно нарушение испугом, что не позволяет считать реабилитацию полной.

2. Прекращение длительной депривации в раннем младенчестве приводит к быстрой и очевидной нормализации во внешнем поведении и в общих интеллектуальных функциях. Развитие речи, однако, может быть задержано, даже если избавление от депривации произошло в возрасте до двенадцати месяцев. Влияние изоляции на другие специфические аспекты интеллектуальных и личностных функций не может быть установлено точно до тех пор, пока не будут проведены специальные исследования.

3. Длительная и жесткая депривация, начавшаяся на первом году жизни и продолжающаяся около трех лет, обычно имеет тяжелые последствия для интеллектуальных и личностных функций, практически не поддающихся исправлению.

4. Длительная и жесткая депривация со второго года жизни ведет к печальным последствиям для личности ребенка, не поддающимся исправлению, хотя общее интеллектуальное развитие, по всей видимости, достаточно полно нормализуется.

5. Возраст, в котором началась и закончилась депривация, без сомнения, является важным фактором, определяющим обратимость негативных процессов, но детали еще не ясны и нельзя пока установить точные границы «сензитивных фаз» для развития отдельных процессов.

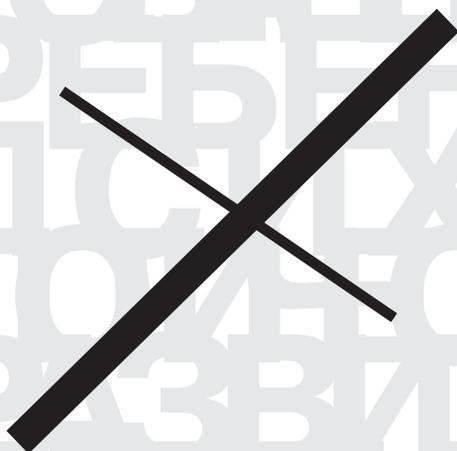
6. Чем раньше младенца до года избавят от депривации (а следовательно, и чем менее продолжительной она будет), тем нормальнее будет его последующее развитие. Чем старше ребенок после года жизни, тем легче и полнее будет проходить реабилитация после депривации одинаковой продолжительности.

7. Определенные нарушения трудно поддаются исправлению. Это нарушения в речи, абстракции и способности к сильным и продолжительным межличностным привязанностям.

8. Интенсивное медицинское, дефектологическое и психологическое терапевтическое воздействие, особенно в очень раннем возрасте, может привести к значительному восстановлению некоторых особо тяжелых нарушений, что невозможно сделать только снятием депривации.

ГЛАВА 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
РАЗВИТИЕ
ДЕПРИВИРОВАННОГО
РЕБЕНКА



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕПРИВИРОВАННОГО РЕБЕНКА



МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ

Термин больничный синдром (госпитализм) обозначает особенности психического и физического развития, характерные для депривированных детей.

У младенцев после продолжительной эмоциональной депривации обнаруживаются значительные нарушения психического развития.

Находясь в состоянии покоя, младенцы лежат практически неподвижно. Когда кто-то из взрослых активизирует их внимание, дети реагируют на это причудливыми движениями рук. Они хватаются за одежду, не в силах разжать пальцы. Вращение головой наблюдается редко, удары головой о что-либо не наблюдаются. Иногда младенцы задирают ноги и цепляются за пальцы ног или носки. Все эти действия встречаются лишь на ранних стадиях депривации, если встречаются вообще. Аутоэротической активности, включая сосание пальцев, практически нет. И этим ограничивается вся активность детей, страдающих госпитализмом.

На следующих стадиях эти дети впадают в «летаргию» — словно в ошеломлении лежат без движения и звука, глядя в пространство. Приближение любого человека, кроме сиделки в час кормления, вызывает у них явное неудовольствие.

В экспериментах подробно регистрировалось поведение ребенка в положительной и отрицательной эмоциональной ситуации

с целью определить изменения его состояния и реакций, происходящие без близкого взрослого и в его присутствии. Для семейных детей таким человеком являлась мать, для воспитанников дома ребенка — ухаживающая за ними медсестра. В положительной ситуации ребенку показывали и предлагали радующий его предмет: новую интересную игрушку, в отрицательной ситуации — пугающий объект: маску на лице человека.

Ситуация с использованием пугающего объекта обнаружила различное влияние присутствия близкого человека на поведение двух разных групп детей. Для семейных детей средством для снятия страха явился комплекс действий, позволяющий им ощутить любовь и заботу матери. Дети активно стремились к физическому контакту, обнимали мать, прижимались к ней, заглядывали в глаза, прятали личико у нее на плече. В результате у этих детей достаточно быстро стабилизировалось эмоциональное состояние. Страх перед маской сменялся интересом к ней. И ребенок начинал действовать с целью изучения маски как нового, незнакомого объекта. Эти действия были окрашены положительными эмоциями.

Поведение воспитанников дома ребенка несколько иное. С приходом медсестры ребенок перестает плакать, но остается настороженным, переводит взгляд со взрослого на маску и пытается отвлечься посторонними предметами. При этом часто в качестве такого «предмета» выступает сама медсестра. Ребенок тербит ее халат, пристально смотрит в лицо, стараясь отвернуться от пугающего предмета. Смена отрицательных эмоций на положительные и возникновения активного исследовательского поведения в присутствии медсестры у этих детей не наблюдается.

Ситуация с предъявлением радующего предмета не обнаруживает таких ярких различий во влиянии близкого взрослого на поведение двух групп детей, как пугающая ситуация. По отношению к радующему предмету в обеих группах примерно одинаково повышаются интерес и активность манипулирования. В отношении к взрослому наблюдаются некоторые различия. Семейные дети неизменно встречают мать улыбкой, пытаются привлечь ее к совместной деятельности взглядом, протягивают игрушку. Воспитанники дома ребенка менее активны по отношению к медсестре, их социальное поведение отделено от предметной деятельности, эмоции (если они есть) выражают более скупо.

Таким образом, дети из дома ребенка не владеют средствами, позволяющими преодолевать страх с помощью взрослого, не получают стимула к активной познавательной деятельности, не

умеют разделять свои переживания со взрослым и не стремятся к этому. Отсюда, вероятно, и происходят задержки в их личностном и познавательном развитии в дальнейшем.

Результаты обследований, проведенных с детьми первого полугодия жизни, обнаружили изменения, которые выразились в увеличении положительных эмоциональных проявлений, в интересе к реакции взрослого на предмет, воспринимаемый ребенком, в увеличении инициативных действий, адресованных взрослому, в группах детей, с которыми устанавливалось систематическое эмоциональное общение. В группах детей, с которыми эмоциональное взаимодействие взрослого с ребенком не устанавливалось, за тот же период произошли противоположные изменения по отношению к взрослому: уменьшились эмоциональные проявления и инициативные действия, лишь в пугающей ситуации возросли ориентировочные действия.

Простейшие эмоционально значимые связи в первом полугодии жизни детей заметно отличаются от аналогичных связей второго полугодия. Поведение детей младшей возрастной группы элементарное, поведение детей старшей группы гораздо богаче, сложнее, имеет широкую гамму проявлений. У детей конца второго полугодия жизни стремление к сопереживанию с близким взрослым выражается уже не только в одновременном восприятии или соотнесении взрослого и физического объекта, но и в прямом призыве к совместному восприятию: дети указывают на предмет, протягивают его взрослому или требуют жеста, мимикой, голосовыми воздействиями соучастия взрослого, вплоть до физического контакта и бурных проявлений любви. Такого рода действия предшествуют появлению у ребенка стремления разделить переживания другого человека и являются необходимым этапом в формировании способности к эмоциональному отклику, сопереживанию. Эта способность наблюдается лишь по отношению к близкому взрослому, с которым у ребенка образовались достаточно прочные и глубокие эмоциональные связи. Система этих связей, закладываясь в первом полугодии жизни как продукт общения ребенка со взрослым, приобретает с возрастом все большее значение в его жизни.

Во втором полугодии жизни ребенок начинает расширять сферу своей деятельности, постепенно овладевает предметными действиями, на смену только основанному на эмоциональных связях общению приходит общение, основанное на совместных действиях. Осваивая предметный мир, ребенок сталкивается

и с пугающими его объектами, начинает различать знакомую и незнакомую обстановку, близких и посторонних взрослых. Реакция испуга или недовольства по-прежнему возникает у малыша, но теперь ему необходимо ее регулировать, чтобы удовлетворить сильно развившийся познавательный интерес или вступить в сотрудничество с новым взрослым. В этих случаях ребенок прибегает к помощи близких людей. Он стремится реализовать имеющиеся эмоциональные связи: адресует свои переживания взрослому и ищет у него защиту или поддержку.

Наличие эмоционально значимых связей с матерью у семейных детей обычно выражается в их активном стремлении разделить с ней свои переживания. В результате происходит коренное изменение в поведении детей по отношению к ситуации, вызывающей те или иные эмоции. В положительной эмоциогенной ситуации, как правило, увеличиваются положительные эмоциональные проявления и инициативные действия с предметом; в отрицательной ситуации исчезают отрицательные эмоции, сменяясь положительными переживаниями, одновременно стимулируется познавательная активность.

Менее развитые и более слабые связи с медсестрой у воспитанников домов ребенка обычно выражаются в направленности детей не на внутренние, а на внешние стороны человека. Отсутствие возможностей в более раннем возрасте установить с ухаживающим взрослым глубокие и прочные эмоциональные связи приводит к тому, что не создается база для установления позднее полноценных практических связей.

В эксперименте сравнивали психическое состояние и особенности развития двух младенцев — одного из приюта и другого из семьи.

Первый ребенок был лучшим в своей группе, и отставание в его развитии в первый год было не таким значительным, как у других приютских детей. Второй — младенец из семьи, также не был развит лучше других «семейных» младенцев, а был средним, обычным ребенком. Оба младенца при рождении имели одинаковый вес и могли считаться здоровыми и крепкими.

Выбор обыкновенных детей был обусловлен стремлением ученых показать без преувеличения различия в развитии младенцев, имеющих должный материнский уход и лишенных его.

Первый ребенок был хорошо упитанным, крепким, съедавшим положенное ему количество пищи. Чувствовалось его преимущество в развитии нервной и мышечной систем; впечатление о хорошем развитии создавали, в первую очередь, схемы рефлексов, начало замещения некоторых внутриутробных рефлексов на более зрелые формы поведения. Ребенок был сильным, громко

кричал, его физический рост протекал нормально. По истечении нескольких месяцев у него выявлялась такая же задержка психического развития, как и у остальных младенцев. Однако его поведение и активность были не так сильно нарушены из-за хорошей врожденной биологической наследственности. Упуская соску бутылки и начиная кричать, он получал более частые контакты со взрослыми в первые семь-восемь недель.

В возрасте двадцати шести недель это был крепкий младенец с умеренно сильным стремлением к активности. Он был способен интересоваться игрушками так долго, как позволяли ему взрослые. Его интерес к игрушкам был сильнее, чем у остальных приютских детей, развитие психических функций также было на высоком уровне. Не ощущались признаки беспокойства при виде незнакомца. Он приветствовал подходящего знакомого взрослого дружеской, милой улыбкой или прикосновением.

Высокая оценка по различным психологическим тестам определялась, главным образом, активностью ребенка в поиске социальных контактов и хорошим двигательным развитием. Однако он был несколько хуже среднего нормативного уровня, свойственного детям его возраста: он не протестовал, когда у него отбирали игрушку, и не пытался вернуть ее. По всей видимости, он не различал знакомых и незнакомых ему людей, не отличал бутылку от куклы. Самым слабым его местом было общение, в возрасте шести недель оно было ниже среднего уровня. В шесть месяцев у него было несколько развитых схем общения в виде ворчания и мычания и спонтанных звуков, но он минимально использовал голос в социальных контактах. Задержка была и в имитационной активности, как в мимике, так и в звуках. Хватание было развито согласно возрастному нормативу, однако он не был так умен в использовании своих рук, как это предполагается схемой развития. Он качался, когда его держали на руках, а также лежа и сидя на коленях. Можно сказать, что он был каким-то «негнушимся» и совсем не прижимался к тому, кто его держал. Он проявлял интерес к двигательной активности больше в лежачем положении, чем в сидячем, и, вертась, мог изменять положение. Очевидным было и уменьшение количества контактов рук со ртом по сравнению с предыдущими наблюдениями. И совсем не было сосания пальцев.

Таким образом, в шесть месяцев первый ребенок производил впечатление более благополучного, чем остальная группа. Однако наряду с признаками хорошего развития можно было заметить и начинающееся отставание некоторых функций, которое стало еще большим в последнюю половину первого года. Диагностика его развития в возрасте от восьми месяцев до года показала еще большее отставание. Отклонение было постепенным, но прогрессивным. Ребенок стал менее активным по отношению к людям и уже не так отвечал им. Заметно уменьшился его интерес к игрушкам, который проявлялся в минимальной форме, если вообще проявлялся. Ему доставало игривости, а обеднение

проявлений чувств становилось все более очевидным. Он выглядел менее крепким, здоровым и активным, хотя и нормально набирал вес. У него часто был насморк, хотя он и не был болен.

Произошли существенные изменения и в психическом развитии этого ребенка. Если спад в оценках по различным психологическим тестам был не так заметен, то изменения в облике, настроении, реакции на людей были значительными. Особенно заметным было то, что чего-то добиться он мог лишь с помощью больших усилий со стороны взрослого. У него было мрачное, неулыбчивое лицо и жалкий взгляд. При приходе взрослого с целью ухода за ним он жалобно плакал, не делая, однако, никаких попыток уклониться или оттолкнуть руку взрослого. Окружающие все еще считали его шустрым маленьким мальчиком по сравнению с другими детьми, но он поразительно отличался от младенца из семьи.

Он выглядел явно заторможенным, как будто был неспособен энергично двигаться или что-либо изучать. Руки часто находились в застывшем положении до тех пор, пока кто-либо из взрослых не клал игрушку ему в руку.

Он мог сидеть, пытался стоять или ползти. Однако больше раскачивался, чем ползал. Будучи активизирован, он мог дотянуться до игрушки и схватить ее. Мог удерживать и две игрушки, однако постоянно отбрасывал одну из них, фиксируя внимание на какой-то другой. Проявлял некоторое неудовольствие, когда у него отбирали игрушку, но охотно принимал заменяющую, не делал никаких усилий, чтобы вернуть спрятанную игрушку. Когда он был расстроен, его легче было успокоить, дав ему игрушку, а не прямым контактом со взрослыми или заботой знакомых взрослых. Иметь игрушку для него было важнее привязанности к какой-то особенности игрушки или к кому-нибудь из взрослых.

Стало труднее вызвать имитацию им взрослых, не было видно и игровых реакций, которые характерны для детей его возраста.

Особенно выделялись его спокойствие, заброшенный вид и отсутствие в нем жизненной активности. Интерес к игрушкам ограничивался тем, что он их держал, рассматривал и реже сосал и грыз. Когда он чувствовал себя несчастным, голос его звучал нетребовательно, не сердито, а жалобно и сопровождался обычно раскачиванием. Способность протестовать, которой он обладал раньше, стала намного меньше. Он не обращался ко взрослым, чтобы облегчить свое горе или вовлечь их в игру, и ничего не требовал. Пропала любознательность, которая раньше была одним из наилучших качеств его развития. Под воздействием активных и настойчивых попыток привлечь его к социальному взаимодействию он становился более отзывчивым, оживленным и активным, но тут же впадал в депрессию и становился вялым, как только взрослый начинал проявлять меньшую активность.

Второй младенец был вторым ребенком в семье. Это был привлекательный новорожденный, крепкий, умеренно активный, с сильным криком.

Выкармливаемый в течение шести месяцев грудью, а затем постепенно приучаемый к чашке, он быстро набирал вес. В первые три—четыре месяца он был несколько беспокоен по ночам, и мать успокаивала его, держа на руках.

В возрасте одного месяца это был большой, хорошо упитанный, бодрый младенец, у которого начала появляться улыбка как реакция на приближение взрослого. Он благополучно прошел тестирование в семь недель. Была отмечена также и некоторая активность в контактах рук со ртом, на глаз он был восприимчив и внимателен, отвечал взрослым улыбками, воркованием и другими звуками. Хотя он и был несколько неактивен в движениях, они оставляли впечатление силы и хорошей организации. Он хорошо приспособился к положению на руках и реагировал на положение для питания усиленным сосанием. Мать держала его в комфорте и безопасности.

При тестировании в двадцать недель он был социально отзывчив и интелесовался игрушками. Движения рук ко рту были хорошо организованными и целенаправленными. Он «голосил» людям, игрушкам и самому себе. Он играл со своими руками, тер нос, касался своего тела. Игрушки, как и руки, он пробовал на зуб. Результаты тестирования были хорошими и в количественном, и в качественном отношении.

При осмотре в возрасте двадцать семь недель второй младенец был большим, хорошо сложенным, с очаровательной улыбкой. Результаты психологического тестирования не выявили задержек в какой-либо сфере развития. Он четко различал знакомых и незнакомых ему людей, немного волновался при виде чужих. Несмотря на беспокойство, он без труда приспосабливался к различным ситуациям, проявлял интерес к незнакомым взрослым и отвечал им, часто поворачивался к матери, устанавливая с ней контакт, улыбаясь. Настроение его было радостным.

Его частично все еще кормили грудью, но он хорошо ел и твердую пищу, включая некоторые продукты с общего стола, а молоко и печенье ел самостоятельно. Он вставал на четвереньки и пытался ползать, проявлял интерес к различным предметам, искал потерянную игрушку, вступал в контакт со взрослыми, успешно их имитируя. Он засовывал руки в рот, мог в рот засунуть даже ступню.

Его повторное тестирование в более позднем возрасте показало продолжение хорошего развития. Он оставался крепким младенцем с хорошо организованным моторным развитием: хорошо ползал, пытался стоять, передвигался. Эффективно использовал свои руки, дотягиваясь как до игрушек, так и до человека, или, наоборот, легко избегал воздействий. Более тонкие навыки движений также были хорошо развиты. Он проявлял интерес к окружающим предметам, мог с легкостью манипулировать двумя предметами, одновременно интересовался обоими и комбинировал их. С интересом и удовольствием участвовал в играх. У него был большой репертуар звуков, которыми он выражал

множество чувств, но использовал слова мама и папа только как имена своих родителей. Он пил молоко из чашки, хорошо ел разнообразную пищу.

Данные, полученные в самых разнообразных экспериментах, подтверждают наличие у воспитанников домов ребенка признаков госпитализма: недостаточную инициативность детей, замедленное развитие познавательной деятельности, упрощенную эмоциональную сферу.

Однако не следует представлять дело так, что дети, воспитывающиеся в домах ребенка, находятся в состоянии тяжелого психического недоразвития (как это свойственно классическим формам госпитализма). Это означает лишь то, что есть реальные возможности для компенсации отклонений в развитии детей в закрытых учреждениях. Психологи советуют для этого следующие средства:

- интенсификация общения, с помощью которой можно добиться ощутимых сдвигов в поведении;
- создание условий для формирования эмоционально значимых связей ребенка со взрослым;
- проведение сеансов длительного эмоционального общения с ребенком;
- демонстрация различных предметов.



ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

При нормальном развитии общения для детей первого полугодия жизни характерна потребность во внимании и доброжелательности взрослого. У младенцев она реализуется в стремлении к физическому контакту со взрослым, к ласке и доброму отношению.

Для детей дошкольного возраста свойственны более сложные формы потребности в общении (потребность в сотрудничестве, уважении, сопереживании). Но, как оказалось, у детей, воспитывающихся в доме ребенка, до конца дошкольного возраста доминирующей остается потребность во внимании и доброжелательности. Эти дети не проявляют особой настойчивости в ходе познавательных контактов, их удовлетворяют поверхностные ответы взрослого, что свидетельствует об отсутствии острой потребности в уважении. Стремление к сотрудничеству и совместной

деятельности со взрослыми у них выражено крайне слабо, в отличие от дошкольников, например, из детского сада. Потребность во взаимопонимании и сопереживании со взрослым также развита явно недостаточно.

Эти факты подтверждает эксперимент с демонстрацией диафильма, который проводился в детском саду и в доме ребенка с целью изучения познавательной деятельности детей и их умений устанавливать межличностные контакты. В ходе эксперимента дети, воспитывающиеся в доме ребенка, совсем не высказывали оценочных суждений, вовсе не давали этических оценок событиям, происходящим в диафильме, не стремились к согласованию своего отношения с отношением взрослого, как это делали дети из детского сада. Однако интерес ко взрослому, инициативные действия, обращенные к нему, обостренная чувствительность к его оценкам свидетельствовали о том, что дети испытывали нужду во внимании и доброжелательном отношении взрослого.

Мотивы, побуждающие детей к общению, соответствовали этой потребности и носили личностный характер: ребенка привлекал человек независимо от уровня его компетенции и возможности наладить деятельность. Дети охотно принимали любые обращения и предложения взрослого, однако все контакты с ним сводились к поиску его внимания и расположенности.

Что касается средств общения, то у детей из детского дома они оказались не соответствующими мотивам и потребностям. При взаимодействии со взрослым у этих детей почти не было эмоционально окрашенной мимики, они совсем не стремились к физическому контакту со взрослым, к ласке. Среди средств общения явно доминировала речь. Но речь была весьма бедной по своему содержанию и лексико-грамматическому составу. Общение детей из детского дома со взрослым имеет своеобразную форму, в которой потребность во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется на уровне речевых средств, а это свидетельствует об отставании в развитии мотивационно-потребностной сферы ребенка, растущего в дефиците общения со взрослым.

Наличие обостренной потребности во внимании и доброжелательности взрослого говорит о том, что ребенок открыт для воздействия взрослого, охотно идет на любые контакты с ним, напряженно ждет одобрения и участия. Проявляя к ребенку внимание, ласку и одобрение, взрослый может удовлетворить это стремление. Однако потребность во внимании и доброжелательности не должна оставаться единственным средством

коммуникативной сферы жизни детей. На этой основе необходимо формировать потребности более высокого уровня: в сотрудничестве, уважении, взаимопонимании и сопереживании, — которые формируются в совместной деятельности ребенка и взрослого, в процессе познавательных и личностных бесед и являются необходимой предпосылкой коммуникативного и общего психического развития. Это главное условие для воспитательно-развивающей работы с дошкольниками, растущими вне семьи.

Контакты детей в детском доме выражены слабее, чем в детском саду. Дети из детского сада активно обращаются к сверстникам по самым разным поводам. При сильном эмоциональном возбуждении они всегда устремляются именно к другим детям, а не ко взрослым. Взаимодействие детей очень свободное и раскованное. Любопытство, восторг, радость дети не могут переживать в одиночку, они непременно вовлекают сверстников в свои переживания.

Воспитанники детского дома проявляют значительно меньший интерес к сверстникам. Они в 3 раза реже обращаются к другим детям, что свидетельствует о менее напряженной потребности в общении со сверстниками. При этом контакты детей весьма однообразны и малоэмоциональны и сводятся лишь к простым обращениям и указаниям.

Это может свидетельствовать о тесной связи двух сфер общения: недостаток общения со взрослым приводит к обеднению отношений между сверстниками. Уровень развития общения ребенка со взрослым во многом определяет характер его контактов с другими детьми.

Сама по себе достаточно богатая возможность общения со сверстниками, которую имеют дети из детского дома, не ведет к развитию содержательных и эмоциональных аспектов общения. Взрослые, работающие в детских домах с детьми дошкольного возраста, должны учитывать, что общение детей между собой не возникает и не развивается само. Здесь особенно важна роль воспитателя в создании специальных условий и организации совместной деятельности детей. Педагог должен научить детей коллективной сюжетно-ролевой игре, умению видеть и оценивать личностные качества других детей. Только полноценное общение со взрослым может способствовать углублению и обогащению контактов дошкольников.

При оценке уровня развития общения ребенка как со взрослым, так и со сверстником учитывают потребность во внимании

и сопереживании. Эта потребность лежит в основе общения, когда дети обращаются к партнеру ради достижения с ним общности мнений, для поддержки и обмена впечатлениями. У детей в детском саду подобного рода контакты отличаются большим разнообразием. Дети активно выражают свое отношение к персонажам диафильмов, оценивают их поступки, сообщают о своем эмоциональном состоянии. Среди обращений личностного характера бывают также доверительные слова о себе, о своих друзьях и об отношениях с ними. Дети стремятся добиться сходной оценки происходящего в диафильме как со взрослым, так и со сверстником. Со взрослым ребенок согласовывает свое мнение («какая хорошая, правда?»), в то время как со сверстником лишь сопоставляет свою оценку («мне большой зайчик нравится, а тебе?»). Со взрослым дети меньше делятся своими переживаниями, но больше ждут от него одобрения и подтверждения правильности своих оценок. Ко взрослому дети чаще обращаются в «страшные» моменты сказок за поддержкой («а потом все хорошо кончится?», «ой, я таких змей боюсь!»). А в моменты наибольшего возбуждения дети из детского сада всегда стремятся вовлечь в свою радость сверстника, настойчиво добиваясь от него ответных улыбок и смеха. Помимо активного поиска сопереживания себе дети из детского сада выражают сочувствие персонажам сказок («щенка жалко»), а также откликаются на переживания сверстника («не бойся, это не страшно, все хорошо кончится»).

У детей из детского дома наблюдается совсем другая картина. Свое эмоциональное состояние дети выражают слабее и реже, поэтому стремление разделить свои переживания выражено менее ярко. Желания согласовать свою оценку с оценкой взрослого в детском доме почти не наблюдаются, поскольку дети не высказывают своих оценок или отношения к событиям, происходящим на экране. Стремление к личностным контактам у этих детей проявляется в ожидании внимания и одобрения взрослого. Ребенок робко добивается одобрения и напряженно ждет его. В детском доме (впрочем, как и в детском саду) среди личностных контактов со взрослым первое место занимают доверительные сообщения ребенка о себе, свидетельствующие о желании усилить интерес к себе взрослого и завоевать его доброжелательное отношение.

Картина личностного общения со сверстником в детском доме также достаточно бедная. Как правило, дети обращаются к сверстнику только для того, чтобы подчеркнуть, что это они

видят тот или иной объект, а не кто-нибудь другой («я вижу белочку»).

Сравнительное изучение особенностей общения детей, растущих в семье и вне семьи, показало, что дети из детского дома существенно отличаются в развитии общения как со взрослыми, так и со сверстниками, от детей, живущих в семье. Особенно заметны отличия в личностном общении, в основе которого потребность во взаимопонимании и сопереживании. Главная причина такого отставания — различия в условиях жизни и воспитании детей в семье и вне семьи, связанные прежде всего с практикой общения ребенка со взрослым. Эти различия проявляются в нескольких направлениях.

1. В семье ребенок получает больше внимания взрослых. Воздействия взрослого (его обращение, действия, взгляды) адресованы ребенку индивидуально. Личностная обращенность взрослого является важной характеристикой общения с детьми в семье. В детском доме воздействия взрослого, как правило, адресованы группе детей, а не каждому ребенку в отдельности.

2. В семье ребенок общается с одними и теми же взрослыми и соответственно имеет дело с одними и теми же программами поведения. В общественном воспитании дети общаются со сменяющимися взрослыми, у которых несовпадающие типы поведения и отношения к ребенку.

3. Эмоциональная насыщенность общения со взрослым в семье более разнообразная, чем в детском доме.

4. Для семейного воспитания характерно относительно мягкое, терпимое отношение к поведению ребенка, в то время как в условиях детского дома дети более жестко регламентированы в своем поведении.

Один из факторов задержки в развитии эмоционально-волевой сферы у воспитанников детского дома — недостаточный опыт совместных эмоциональных переживаний.

Для обогащения жизни детей человеческим общением целесообразно в детских домах создавать разновозрастные группы. Младшим детям это даст дополнительное внимание и заботу старших детей, что может частично компенсировать недостаток эмоционального общения со взрослым. При этом старшие дети будут приобретать опыт заботы о других, более слабых, будут ощущать привязанность к себе младших детей.

Наблюдения показывают, что интерес к предметам у воспитанников дома ребенка часто сочетается с опаской, робостью,

отчего действия с предметами неуверенны и скованны. В первые минуты у детей нередко возникают конфликтные состояния, которые позже сменяются более однозначным переживанием. Часто любознательность все же берет верх, и ребенок углубляется в манипулятивную деятельность, различные действия с предметами, но бывает, что «перетягивает» отрицательный полюс. Ребенок все более четко выражает свою тревожность, неудовольствие и стремится покинуть комнату. Отрицательные эмоции в доме ребенка более интенсивные, чем в детском саду.

В детском саду, напротив, дети то и дело высказывают бурные положительные чувства — радость, восторг, восхищение. Особенно их много в процессе оригинальных действий с предметами. Ребенок быстро знакомится с игрушкой, и она теряет для него привлекательность.

Познавательная активность детей из детского дома и из семьи имеет существенные различия.

1. У детей, воспитывающихся в семье, познавательная активность намного выше, чем у их сверстников, не имеющих семьи.

2. Воспитанники дома ребенка дольше не приступают к обследованию предметов, они действуют с ними на более низком манипуляционном уровне, получают от ознакомления с игрушками гораздо меньше положительных эмоций и чаще переживают конфликтные и негативные эмоции.

3. Познавательная активность в детском саду более гибкая и сильнее перестраивается при изменении обстановки, чем в доме ребенка.

4. С возрастом различия между двумя группами детей усиливаются: дети, воспитывающиеся в семье, обгоняют в своем развитии детей, воспитывающихся вне семьи.



МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Для того чтобы стать полноценной личностью, ребенок должен воспитываться в эмоционально теплой и стабильной обстановке. Классик мировой психологии Альфред Адлер отмечал, что, если эмоциональный контакт с близкими взрослыми или окружающими людьми нарушен, ребенок живет как бы на «вражеской»

территории: обстоятельства подавляют его, его ожидания относительно будущего пессимистичны, он постоянно чувствует себя слабее других, нелюбимым. В результате у него развиваются очень низкая самооценка, чувство неполноценности. Возникшая в детстве неуверенность в себе, как правило, становится устойчивой — своего рода характеристикой воспитанников детского дома.

Люди, у которых в раннем возрасте был нарушен эмоциональный контакт с окружающими, в среднем возрасте (около 30 лет) труднее приспосабливаются к среде, чаще обнаруживают невротические симптомы и, как правило, не способны к совместной деятельности.

В процессе воспитания особенно важна способность родителя, педагога к «эмоциональному резонансу», к установлению «эмоционального созвучия» с внутренним миром ребенка. Поэтому очень важно, чтобы взрослые, так или иначе участвующие в воспитании ребенка, лишённого родителей, не отличались бы высоким уровнем тревожности. Повышенная тревожность свидетельствует о настроенности, тенденции к накоплению отрицательно окрашенных эмоций. Последнее, как правило, взаимосвязано с пониженным самоуважением, а вследствие этого с отсутствием уважения к окружающим и с агрессивными симптомами.

Жизнь в социально замкнутом пространстве меняет мироощущение, изменяет систему ценностей и направленность личности ребенка. У воспитанников школы-интерната ярко выражено доминирование желаний, непосредственно связанных с повседневной жизнью, учением, режимными моментами, правилами поведения. Их сверстников из обычной школы наряду с повседневными заботами волнуют и многие общечеловеческие проблемы, абсолютно, казалось бы, не связанные ни с их учебной в школе, ни с домашними делами и проведением досуга.

Выявляются односторонность, бедность мотивационной сферы воспитанников школы-интерната. Это объясняется не столько известной ограниченностью их жизненного опыта, сколько характером отношений со взрослыми. В сочетании с гипертрофированной потребностью в общении со взрослым зависимость эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого определяет сверхценность этого отношения и создает совершенно специфический тип отношения со взрослыми, который, в свою очередь, влияет и на отношения со сверстниками.

Этот специфический тип общения создает и особую картину поведения воспитанников школы-интерната в их взаимоотношениях

со взрослыми и сверстниками. Особенно ярко это проявляется в различных «трудных», конфликтных ситуациях общения: в ситуациях запрета, при столкновении интересов, замечаниях взрослых, обвинениях со стороны сверстников и т. п.

Казалось бы, в закрытом детском учреждении, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следует ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликта. Однако это не совсем так.

Бросятся в глаза их агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину. То есть у детей наблюдается доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и, соответственно, неспособность продуктивного, конструктивного решения конфликта.

Вопреки напрашивавшемуся предположению о большей самостоятельности воспитанников закрытых детских учреждений по сравнению с их излишне опекаемыми «домашними» сверстниками, у детей из детских домов были обнаружены серьезные дефекты волевой саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия.

Появление этих дефектов поведения у воспитанников школ-интернатов зависит не только от узости, ограниченности их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокой интенсивности контактов со сверстниками — с другой, т. е. от простых количественных характеристик их общения. В закрытом детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать любой ученик обычной школы, но одновременно он не может быть и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников оказывается «безусловной».

При этом происходит формирование личности с таким типом отклонения в поведении, который характеризует недоразвитие внутренних механизмов, создающих возможность перехода ребенка от реактивного поведения, зависящего только от состояния ребенка и ситуации, к активному, свободному поведению. Недоразвитие этих внутренних механизмов компенсируется формированием различного рода «защитных реакций». Например, вместо творческого мышления развивается шаблонное, вместо становления произвольности (спонтанности) поведения — ориентация

на внешний контроль, вместо умения самому справиться с трудной ситуацией — тенденция к излишне бурному эмоциональному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других.

Преодоление и профилактика указанных отклонений в развитии личности детей, воспитывающихся в закрытом детском учреждении, требуют формирования творческого мышления и воображения, произвольной регуляции поведения, различных форм и способов полноценного общения с другими людьми.

Сферу общения со взрослыми детьми, воспитывающихся вне семьи, характеризует особая напряженность потребности в этом общении. На фоне ярко выраженного стремления к общению со взрослыми и одновременно повышенной зависимости от взрослых особенно проявляется агрессивность в межличностных отношениях, что свидетельствует о «блокированности» потребности в общении. Сочетание агрессивности с неумением взять на себя ответственность развивает своего рода «потребительское» отношение ко взрослым, тенденцию ждать или даже требовать решения своих проблем от окружающих. Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы-интерната адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и свидетельствуют о несформированности у этих детей соответствующей «дистанции» в общении со взрослыми. Становлению адекватных форм поведения ребенка в отношении ко взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями, который у детей школ-интернатов нарушен.

Парадоксальность ситуации в том, что младшие школьники в интернате стремятся в максимальной степени быть послушными, дисциплинированными, в каком-то смысле стараются угодить взрослому. Если в семье ребенок ощущает себя любимым, хорошим, ценным для окружающих вне зависимости от своего поведения, успеваемости и т. п., то в закрытом детском учреждении положительное отношение взрослого ребенок должен, как правило, заслужить выполнением его требований, примерным поведением, хорошими отметками. Эта потребность в положительном отношении взрослого сталкивается с сильной ограниченностью в удовлетворении потребности в эмоционально насыщенном общении со взрослыми.

Таким образом, специфика поведения детей, воспитывающихся вне семьи, состоит в несформированности внутреннего,

психического плана действий, в ориентации мышления, мотивации и поведенческих реакций в основном на внешнюю ситуацию.



ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Начиная с самого раннего возраста развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки) у воспитанников домов ребенка и детских домов не просто отстает, но имеет качественно специфическую форму. У этих детей, в частности, складывается устойчивая заниженная самооценка. Серьезным следствием депривации потребности ребенка в родительской любви является и отсутствие у него чувства уверенности в себе, что, возникнув на ранних стадиях возрастного развития, становится устойчивой характеристикой личности.

Реакции детей из массовой школы более разнообразны, у них часто встречаются конструктивные реакции, когда ребенок в сложной ситуации самостоятельно пытается найти некоторый разумный выход. В детском доме преобладающими оказываются реакции защитного типа, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение.

Исследования потребностей учащихся в зависимости от уровня социально-психологической изоляции показали, что дети из школы-интерната больше, чем дети из массовой школы, нуждаются в дружеской поддержке, теплых и эмоционально насыщенных отношениях с окружающими, уважении и поддержке со стороны взрослых и особенно родителей, стремятся к первенству и популярности. Дети из обычной школы стремятся к духовному совершенствованию, развлечениям и автономии.

Общение со взрослыми у детей из школ-интернатов имеет свою специфику. Часто воспитатели и педагоги детских учреждений интернатного типа используют для управления поведением ребенка силу зависимости его от их настроения, внимания, авторитета. При этом, однако, не учитывают отрицательные последствия такой эмоциональной зависимости, к которым относится эффект сужения мотивации, ее жесткую привязанность к определенной ситуации (в данном случае мотивации, порождаемой требованиями взрослых). Воспитатель должен стремиться

ослабить влияние такой зависимости и развивать автономию ребенка от взрослого.

Каждый человек с детства нуждается в общении с другими людьми, но одновременно — в одиночестве и обособлении от других, так как именно в этом состоянии происходит внутренняя работа и формируется самосознание.

Потребность в одиночестве в той или иной степени присуща всем подросткам и, более того, необходима для развития личности в этом возрасте. Но у воспитанников детского дома эта потребность часто нереализуема из-за «скученности людей», в результате чего может формироваться негативное отношение к групповым занятиям.

Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения «воспитывает» определенный социальный тип личности. Нереализуемая потребность в жизненном пространстве для психологического обособления приводит к тому, что дети из учреждений интернатного типа в больших городах осваивают чердаки и подвалы соседних кварталов. Однако это совсем не то обособление, которое нужно для индивидуальной жизни: здесь эти дети снова вместе, но без позитивного внимания взрослого; здесь они невидимки и потому способны на безрассудные и непредвиденные ими самими поступки.

У детей, живущих в интернате на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция («нам должны», «дайте»), отсутствуют бережливость и ответственность. Формальное дисциплинирование таких детей таит в себе опасность отчуждения во взаимоотношениях взрослого и ребенка. Дети нуждаются в особом гуманистическом и профессиональном отношении к ним. Ребенку нужен друг, способный к пониманию; тот человек, который поможет правильно ориентироваться в жизни. Попечительская, психологически обоснованная помощь должна состоять и в умении создать у этих детей правильную позицию по отношению к людям, в умении снять позицию потребительства, негативизма, отчуждения.

В учреждениях интернатного типа общение детей со сверстниками имеет также свою специфику.

Развитие общения со сверстниками в разных его формах наиболее эффективно происходит в групповых занятиях, однако здесь следует учитывать, что воспитанники детского дома плохо переносят перегрузку общением. К подростковому возрасту это начинает проявляться в ярко выраженном стремлении побыть одному.

Ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя так, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию.

Особая проблема в условиях детского дома связана с феноменом «мы». Здесь у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом. В нормальной семье всегда есть фамильное «мы» — чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это очень важная, организующая эмоционально и нравственно сила, которая создает условие защищенности ребенка. В жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «свои» и «чужие», на «мы» и «они». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать других людей в своих целях. У них своя особая нормативность поведения: они часто живут по двойному стандарту — одни правила для своих, а совершенно другие для «чужих». Однако внутри своей группы дети, живущие в интернате, чаще всего также обособлены; они могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста.

У детей, лишенных родительского попечительства, масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Эти дети психологически отчуждены от людей, и это открывает им «право» к правонарушению. В школе, куда они ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей. Каждый ребенок, живущий в учреждении интернатного типа, вынужден адаптироваться к большому числу сверстников. Многочисленность детей и постоянное пребывание в своем кругу создают эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию ребенка. В детских домах и школах-интернатах встречаются онанизм, гомосексуализм и другие сексуальные отклонения. Это в числе прочих причин деформированная компенсация недостающей любви, недостающих положительных эмоций нормального человеческого общения.

Некоторые сексуальные отклонения в поведении детей из учреждений интернатного типа связаны с нарушениями процессов половой идентификации, отсутствием зримо наблюдаемых образцов отношений между мужчиной и женщиной.

Осознание и переживание человеком своей половой идентичности является одним из наиболее существенных показателей формирования психологического пола. Такое осознание и переживание предполагает наличие у человека определенных эталонов, т. е. представлений о наиболее привлекательных и значимых качествах личности мужчин и женщин.

Наиболее привлекательные и значимые качества личности мужчин и женщин, выделяемые воспитанниками интерната, отражали преимущественно нравственную сторону взаимоотношений между мужчинами и женщинами, родителями и детьми, т. е. фактически были связаны с представлениями этих подростков о качествах семьянина (мужа, отца, матери, жены). Другие положительные характеристики достаточно ограниченные, а требования детей к личности мужчин и женщин — невысоки. Отрицательные характеристики, даваемые подростками, также были связаны с выполнением родительских и супружеских обязанностей. В представлениях подростков этой группы практически не было обнаружено половых и возрастных различий.

Школьники оценивали мужчин и женщин несколько иначе и более разносторонне. У школьников, в отличие от воспитанников интерната, существуют определенные половые различия как в содержании представлений о мужественности, так и в степени критического отношения к ним. Девочки этой группы обнаружили не только более высокий по сравнению с мальчиками уровень требований к положительному образу, но и большую критичность к нему, особенно в отношении «идеального мужчины». Для них было характерно расхождение между знанием о социальной ценности некоторых качеств личности и отношением к этим качествам как негативным.

Сравнение описаний мужчины и женщины, полученных от подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи, выявило определенные различия между ними. Эти различия проявились не столько в содержании представлений о качествах, которыми обладают мужчины и женщины, сколько в отношении к этим качествам. Повышенная ценность семьи и недостаточный опыт жизни в ней способствуют идеализации воспитанниками интерната взаимоотношений в семье и образа семьянина.

Эта положительная идеальная модель до определенной степени расплывчата, не наполнена конкретными бытовыми деталями. Однако при этом у воспитанников интерната существует эмоционально насыщенный, конкретный образ того, какими из этих взаимоотношений не должны обладать муж, отец, жена, мать. Столкновение этих двух образов порождает конфликтную систему требований: идеализированных, с одной стороны, и чрезвычайно низких, ограниченных выполнением элементарных норм поведения, — с другой. Такая конфликтная система требований может отрицательно влиять на формирование адекватного эталона мужественности-женственности и исказить процесс становления психологического пола.

У школьников представления о семье, о взаимоотношениях в ней вполне реальны и наполнены конкретным содержанием. Однако эти представления касаются в основном быта семьи. Эмоционально-нравственный смысл отношений в семье в них практически отсутствует.

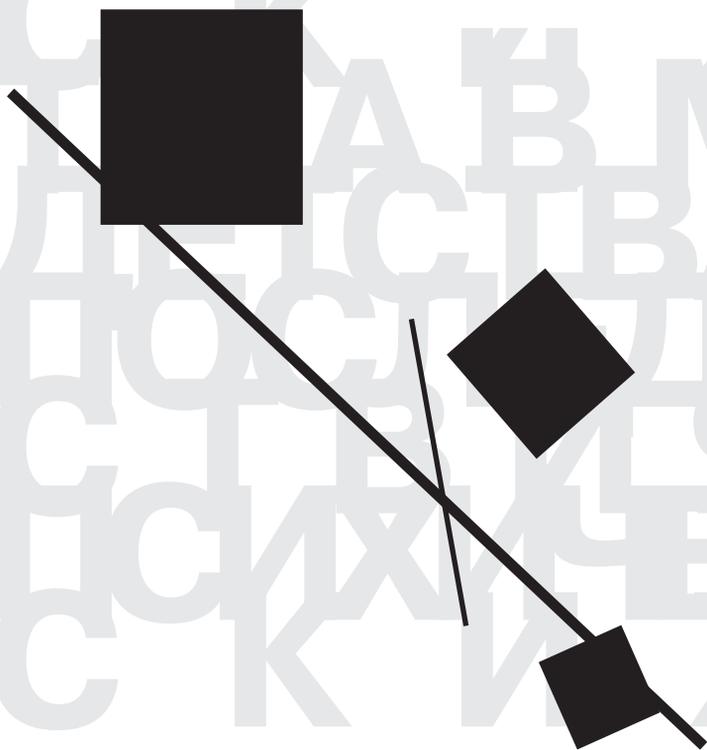
Вообще идеальные представления о мужчине и женщине как у детей из интернатных учреждений, так и у детей из школ не распространяются на сферу семьи и связаны с другими сферами их жизни. Такие представления могут вести к неправильному формированию эталона мужественности-женственности. Это дает основание считать, что наличие семьи само по себе не является единственным необходимым условием формирования у детей равноценных и полных представлений о наиболее значимых качествах личности мужчин и женщин.

У детей, растущих в детских учреждениях, наблюдается не просто отставание или недоразвитие личностных образований, а интенсивное формирование некоторых принципиально иных механизмов, позволяющих ребенку приспособиться к жизни в особых условиях и тем самым как бы заменяющих ему личность. Несоответствие этих механизмов социальным нормам, предъявляемым реальным обществом, и приводит к отклонениям в поведении детей из школ-интернатов.

Таким образом, и в школьном возрасте, чтобы ребенок, воспитывающийся в интернатном учреждении, чувствовал себя комфортно в эмоциональном плане, необходимы специальные условия, которые определяют его быт, физическое здоровье, характер общения с окружающими людьми, личные успехи.

ГЛАВА 3

ПОСЛЕДСТВИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ТРАВМ ДЕТСТВА



ПОСЛЕДСТВИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ТРАВМ ДЕТСТВА



РАЗВОД РОДИТЕЛЕЙ

Влияние развода родителей на ребенка огромно и часто приводит к необратимым последствиям. Решению родителей развестись часто предшествует растянувшийся на несколько лет период жизни, который формирует неуверенность ребенка и резко ограничивает процесс непрерывности его развития, что может привести к значительному нарушению психологического и социального функционирования ребенка и к тягостным переменам в отношениях родителей и детей. Вместе с тем такие изменения в жизни семьи могут способствовать развитию ребенка, формированию большей самостоятельности и независимости и достижению зрелости. Они также дают возможность установить более удовлетворительные, конструктивные отношения между членами семьи, прошедшей через развод.

Дети различных возрастов по-разному воспринимают развод родителей. Дети младшего возраста реагируют на случившееся волнением и горем, которые очень часто парализуют и дезорганизуют их поведение; 9—10-летние дети часто проявляют большее самообладание, уравновешенность и активность в стремлении справиться с навалившимися на них противоречивыми чувствами и опасениями, стремятся внести ясность и связность в тот непонятный беспорядок, который царит в их жизни.

Однако за демонстрацией самообладания и силы духа, за отрицанием случившегося, бравадой, поисками поддержки у других,

гиперактивностью стоит попытка справиться с ощущениями потери, беспомощности и одиночества, охватившими детей в этот жизненный период. Другие дети одновременно участвуют в двух процессах: с одной стороны, они усиленно пытаются овладеть ситуацией, а с другой — предаются мукам душевной боли. Такая стратегия помогает заглушить и уменьшить душевную боль, сделать ее терпимой и иметь возможность, не останавливаясь в развитии, более или менее успешно адаптироваться к кризисной ситуации развода. Третьи дети поддаются горю более полно и постепенно. Страдания этих детей обусловлены не только сиюминутной болью из-за распада семьи — в них обычно выражаются и горе от того, что утрачена привычная до сих пор структура семьи, и страх перед неопределенным будущим, которое ожидает их семью, недавно уменьшившуюся на одного человека. И, наконец, стремление справиться с душевной мукой иногда может сочетаться у детей с попытками скрыть ее от стороннего наблюдателя из-за острого чувства стыда. Эти дети стыдятся развода родителей и разрыва отношений в своей семье. Часто зная, насколько обыденное явление — развод, они, тем не менее, стыдятся родителей и их поведения и могут лгать из преданности им, чтобы скрыть случившееся. Им стыдно признаться, что уход отца из семьи подразумевает его отказ от них, а это, с их точки зрения, означает, что они недостойны любви. Стремясь избежать позора и сохранить верность родителям, некоторые дети лгут достаточно самоотверженно, и всякая попытка уличить их во лжи вызывает бурю негодования и агрессию. И чем младше дети, тем меньше у них обнаруживается чувства стыда за «разводную» ситуацию в семье.

Как бы ни переживали дети ситуацию развода в семье, реагируют они на нее по-разному. Рассмотрим несколько наиболее распространенных реакций.

Активизация своей деятельности и игры. Часть детей в ситуации распада семьи лишается своей былой подвижности. Однако для большинства детей боль, которую они испытывают, часто заставляет их заняться целенаправленной деятельностью. Обычно эта реакция появляется с целью преодолеть чувство беспомощности в ситуации развода, превозмочь унижение и активизировать свою деятельность — действовать как можно энергичней, чтобы изменить состояние пассивного переживания из-за распада семьи. У некоторых детей это выливается в непосредственные попытки свести родителей вместе. Известны случаи, когда дети

умышленно неоднократно убежали из дома, чтобы помирить собирающихся разводиться родителей. Совместные поиски ребенка родителями, обсуждение его поступка в кругу семьи действительно создавали иллюзию семейного единства.

Чтобы освоиться с ситуацией развода, дети могут энергично придумывать себе самые разные новые, увлекательные и приятные дела, сочетавшие игровой момент и адаптацию к действительности. Для многих таких дел требуются не только фантазия, но и предприимчивость, организаторские способности и навыки ребенка.

Гнев. Наиболее сильное чувство, отличающее эту группу детей, — осознанный, сильный гнев. Решающим моментом для его проявления является стремление временно сгладить или хотя бы затушевать страдание как более болезненную реакцию на развод родителей. Если у детей дошкольного возраста после развода родителей наблюдается возрастание агрессивности и раздражительности, то у детей старшего возраста гнев начинает отличаться большей определенностью, четкой направленностью и проявлением способности ясно выразить словами свое раздражение.

Одни дети могут злиться на своих матерей, другие — на отцов, но много и таких, кто злится на обоих родителей. Значительная часть детей сердится на того родителя, который, по их мнению, был инициатором развода, и в своей оценке они редко ошибаются.

У некоторых детей гнев на родителей сочетается с моральным негодованием и возмущением, что родитель, который наказывал их за плохое поведение, теперь сам поступает аморально и безответственно. Однако такого рода этическими принципами обычно руководствуются дети подросткового возраста.

Свой сильный гнев дети могут выразить самыми разнообразными способами. Родители рассказывают о более частых вспышках раздражения своих детей, их большей ворчливости, излишней требовательности и властности. Иногда вспышки гнева могут выражаться в заранее обдуманной бурной форме, рассчитанной на то, чтобы досадить матери, когда к ней приходили другие мужчины.

Дети с удовольствием принимают позу диктатора и становятся развязными непосредственно после ухода из семьи отцов, на которых лежала ответственность за суровую и устрашающую дисциплину в доме. Уход отца дает свободу для проявления импульсов,

которые столь тщательно сдерживались в его присутствии, свободу вести себя безнаказанно и получать от этого удовольствие. В этом случае у многих матерей опускаются руки не только от истощения, вызванного попытками разрешения своих собственных конфликтов, а также из-за непривычности роли сторонника дисциплины. Другие матери тайно надеются, что кто-то из старших сыновей возьмет на себя роль отца в семье.

У некоторых детей такая агрессивность явно становится похожей на уподобление качествам покинувшего их отца и, таким образом, превращается в способ преодолеть горечь от его утраты. Другие дети могут демонстрировать обратное поведение — большую уступчивость и меньшую самоуверенность после развода родителей.

Опасения и фобии. В зависимости от возраста дети чего-то боятся в связи с разводом родителей, например голода или голодной смерти.

Различные опасения бывают не совсем обоснованными, но все же как-то увязываются с действительностью. Они могут перерасти в невроз страха. В действительности часто очень трудно отделить реальные основания для опасений детей, включая их чувствительность к невысказанным пожеланиям родителей, от искусственно возникшей фобии.

Дети боятся, как бы их не забыли или не бросили оба родителя, испытывают неприятные переживания от ощущения себя нежелательной обузой для родителей. Некоторые дети выражают не совсем обоснованную обеспокоенность тем, что опора на одного родителя вместо двух куда менее надежна, и поэтому положение ребенка в мире в результате развода родителей более уязвимо. Часть детей волнуется, и не без оснований, из-за эмоционального состояния своих расстроенных родителей. У многих детей опасения сопровождаются тревогой, как бы родители не забыли или не упустили из виду их детские потребности.

Чувство ответственности за развод. Некоторые дети, особенно младшего возраста, бывают озабочены тем, что это они послужили причиной развода родителей.

Нарушенная идентификация. Для многих детей развод сопровождается чувством, что их мир пошатнулся и привычные ориентиры в нем смещены или вообще исчезли. Такое изменение ориентиров приводит к нарушениям, связанным с пониманием детей, кто они есть и кем станут в будущем. Опасный момент этого нового ощущения стресса состоит в том, что нормальное

представление ребенка о собственном «Я» тесно связано с внешней структурой семьи и в эволюционном отношении зависит от физического присутствия фигур родителей — не только в связи с проблемами питания, защиты и контроля, но также в смысле укрепления соответствующих возрасту идентификаций. Образ «Я» и представление о собственной идентичности, которые часто группируются вокруг понятия «Я — сын Николая и Марии Ивановых», особенно заметно нарушаются из-за разрыва между родителями. У некоторых детей подобное смятение и ощущение нарушенной идентификации могут выражаться в тревожных вопросах, в которых они пытаются сравнить физические данные родителей и свои собственные, будто стремясь таким способом воссоздать из разбившихся осколков какое-то целое.

Другой аспект угрозы цельности личности, возникающий во время развода родителей, сказывается преимущественно на процессе подготовки ребенка к жизни в обществе и формирования «Сверх-Я». Ребенок чувствует, что с распадом семьи ослабевает контроль за его нравственными устоями по мере того как рушатся его внешние опоры, и гнев, направленный на родителей, решительно проникает в сознание. Одним из проявлений такого состояния может стать приобретение новых привычек, как, например, мелкое воровство и вранье, наблюдаемое только в период распада семьи. Ребенок обеспокоен тем, что ему самому придется позаботиться о себе, и в этом он усматривает угрозу своей будущей социализации.

Одиночество и противоречивая преданность детей. Дети, переживающие развод родителей, часто испытывают чувство одиночества, ощущение, что их оставили в стороне от всего, печально признаются в своей беспомощности и второстепенной роли в принятии важнейших семейных решений.

Чувство одиночества часто отражает взрослые надежды на обоюдность чувств, а также взаимную поддержку в отношениях с родителями и другими взрослыми. Дети часто чувствуют себя более обиженными, униженными и отброшенными в сторону из-за свалившихся им на голову событий, над которыми они были фактически не властны.

Дети, пытающиеся побороть чувство одиночества, очень трезво воспринимают реальное падение интереса родителей к ним, которое столь часто имеет место во время развода. Кроме ухода из семьи одного из родителей маму и папу занимают свои собственные проблемы в этот период. Их эмоциональная открытость,

доля внимания к детям и даже время, проведенное с детьми, зачастую значительно сокращаются.

Однако главный момент переживания одиночества и ощущения изолированности, возможно, связан с детским восприятием развода как битвы между родителями, где ребенку нужно встать на чью-то сторону. Следуя этой логике, шаг на сторону одного родителя расценивается ребенком, а иногда и одним из родителей как предательство другого. Это может вызвать настоящий гнев и еще больший отказ от одного из родителей вдобавок к обострению внутреннего психического разлада. Таким образом, парализованные своей собственной противоречивой преданностью и психической или реальной расплатой — необходимостью встать на сторону одного из родителей — многие дети воздерживаются от такого выбора и чувствуют себя одинокими и покинутыми, не знают, где найти утешение и родственное участие. Фактически из-за этого противоречия они остаются в стороне в разгар тяжбы между родителями.

Соматические симптомы. Переживание развода между родителями может проявляться в соматических симптомах разного рода и разной степени тяжести, таких как головные боли и боли в животе, обострение заболеваний дыхательных путей и пр.

Снижение школьной успеваемости. У детей, переживающих развод родителей, может наблюдаться значительное ухудшение успеваемости в школе. Поведение таких детей в школе разительно отличается от поведения дома. Некоторые дети, будучи в состоянии подавленности и напуганности дома, начинают командовать, контролировать других, а иногда и хитрить в школе. Другая модель поведения детей в школе, обнаруженная во время развода родителей, сочетает снизившуюся способность сосредоточиться в классе и возросшую агрессивность на площадке для игр.

Для некоторых детей гнет социальных и учебных требований оказывается почти невыносимым. Дети могут использовать занятия в школе для того, чтобы выразить все то, что они не могли сказать дома.

У детей, переживших развод, через год бурная реакция на сам развод в основном утихает. Примерно у половины обследованных детей волнения, вызванные семейным разрывом, — страдание, чувство стыда, боязнь быть забытым, потерянными или отвергнутыми и многие другие сильные переживания, связанные с новым для них ощущением своей уязвимости и зависимости от

менее устойчивой теперь структуры семьи — почти полностью улеглись. Но даже у детей, явно оказавшихся в более выгодном положении, которые относительно удовлетворены новой семейной жизнью и новым кругом друзей, включая приемных родителей, наблюдалась горечь и тоска по прошлому. Вероятно, в действительности чувства злости и враждебности, возникшие в связи с событиями во время развода, долго не утихают, и они крепче, чем любая другая аффективная реакция. Часть детей продолжает «пылать» неутраченной злостью, направленной на ушедшего из семьи родителя.

Большинство детей со временем принимают развод как печальный, но окончательный исход, хотя некоторые из приспособившихся к новым условиям жизни ребят продолжают питать надежду на примирение родителей. Одни дети, подсознательно исходя из надежды на примирение, планировали себе будущую карьеру в качестве монтеров, строителей мостов, архитекторов, юристов.

У другой — не меньшей части детей — обнаруживается закрепление моделей неблагоприятного и противоречивого депрессивного поведения, причем у половины из них страдание и беспокойство выражаются более явно, чем год назад. Существенным компонентом этой теперь хронической неприспособленности детей к последствиям развода родителей является затянувшаяся депрессия и низкое самомнение, а также участвовавшие случаи затруднений в школе и в отношениях с ровесниками. В этой группе детей выявленные симптомы поведения и проявления чувств в общем сохранились и даже ухудшились. Например, фобия в одном случае усилилась и еще более распространилась; число проступков, вроде прогулов занятий в школе и мелких краж, относительно не изменилось; те же дети, которые первоначально уединились и ушли в себя, еще больше погрузились в это состояние.

Одной из новых форм поведения, обнаруженной у 9—10-летних ребят в первый год после развода родителей, оказалась преждевременная юношеская увлеченность вопросами секса и самоутверждение со всеми возможными вредными последствиями, вытекающими из этих не соответствующих их возрасту интересов. И наконец, из всех детей как в группе с лучшим, так и в группе с худшим исходом преодоления последствий развода очень немногие смогли поддерживать хорошие взаимоотношения с обоими родителями.



СМЕРТЬ РОДИТЕЛЕЙ

Детский опыт переживания горя практически в точности повторяет переживание горя взрослыми. Тем не менее реакции детей все же проявляются иначе и часто отличаются от тех, которых ожидают от них взрослые. Мнение, что дети не переживают так сильно, как взрослые, во многом ошибочно. Этому способствует неправильное представление взрослых о детях, будто бы не обладающих опытом горя и эмоциональной болью. Такое мнение, на первый взгляд, небезосновательно. Действительно, дети часто смешивают переживания чувств и мыслей. Они испытывают значительные затруднения, чтобы выразить их. Но несмотря на то, что маленькие дети не в состоянии выразить свои чувства, им свойственны такие же сильные чувства и мысли, какие бывают у взрослых.

Как для взрослых, так и для детей горе является индивидуальным опытом. То, как дети переживают несчастье, зависит от их личности и возраста. Вопреки представлениям некоторых людей, не существует никакого нижнего возрастного предела детскому переживанию горя. Для ребенка, еще недостаточно владеющего речью, но уже потерявшего кого-то из близких, горе приобретает исключительно физический и эмоциональный характер, становится опытом дословесным. Ребенок не может преодолеть свою беду, выговариваясь: у него нет ни своих, ни «чужих» слов. Утрата и горе в раннем возрасте разрушают душу изнутри, например, физическим переживанием, не затрагивая интеллект, даже когда ребенок позже, став старше, научился ради преодоления своих проблем пользоваться логикой и речью. Совсем маленький ребенок, переживая горе, как бы отделяется от внешнего мира. Физическое отсутствие значимой для ребенка личности оставляет в нем психологическую пустоту.

Дети младшего возраста (до 5 лет) осознают и объясняют мир, учитывая мнения и действия окружающих их взрослых. Ребенок не в состоянии понять значения слов «смерть», «всегда» или «никогда больше не вернется». Он не понимает этих абстрактных слов, ему также трудно понять абстрактные объяснения причин смерти. Ребенок осознает и воспринимает только конкретные действия и события.

Ребенок может искать умершего человека, но в конце концов отказывается от своих попыток и мирится со случившимся. Легко неправильно понять эти реакции у маленьких детей и воспринять их как отрицание произошедшего. Скорее, эти реакции являются выражением недостаточного опыта. Дети не понимают, что смерть окончательна, и поэтому думают, что тот, кто умер, может вернуться или что можно пойти к нему или к ней в гости. Они будут реагировать на утрату, становясь надоедливыми и раздражительными, или — в более тяжелых случаях — крайне замкнутыми.

Дети, так же как и взрослые, принимают действительность постепенно и колеблются между отрицанием и принятием того, что произошло. Детям дошкольного возраста нужно еще и еще раз повторять, что тот, кто умер, ушел и не придет обратно. Дети должны знать, что умерший человек больше не дышит, что его сердце не бьется, он не может говорить, не может думать и не чувствует никакой боли.

Дети, потерявшие кого-либо из родных, испытывают сильные и зачастую новые для себя чувства. Их пугает то, что они не могут объяснить своих реакций на переживаемое, поэтому они нуждаются во взрослых, чтобы взрослые помогли им разобраться в происходящем.

Наилучшая помощь травмированному ребенку, когда взрослый включится в его ситуацию и постепенно выстроит надежную эмоциональную связь с ребенком, таким образом продолжая внезапно прервавшийся диалог. Этот новый контакт может стать впоследствии той прочной базой, благодаря которой ребенок будет в состоянии сам справиться с постигшим его несчастьем.

4—6-летний ребенок думает, что его мысли могут влиять на окружающий мир. Он живет в иллюзии своего всемогущества, и ему трудно отделить фантазии от реальности. У детей в этом возрасте сильное воображение, причем свои мечты им самим трудно выразить словесно. Дети не всегда уверены, существуют ли их фантазии на самом деле, во внешнем мире, или они живут только в их собственном сознании. Это обстоятельство делает механизм детского горя более сложным в сравнении со взрослым.

Когда ребенок становится старше, он уже знает, что один из родителей или оба родителя умерли и никогда не придут. Ребенок до сих пор скучает, тоскует без родителей, но ему также грустно

без тех приятных фантазий, которые не состоялись. Эти мечты не могут долго защищать от тяжелых мыслей, и ребенок должен найти новые пути борьбы с ними.

Младшие школьники (7—9 лет) часто задумываются о смерти. В этом возрасте постепенно развивается понимание, что смерть окончательна и что все жизненные функции прекращаются, когда человек умирает. Потом они начинают понимать, что смерть неизбежна, что все — и они в том числе — когда-то умрут. Они уже также хорошо понимают, что целый ряд основных жизненных обстоятельств изменить невозможно. Однако, наблюдая и осмысливая их, детям еще далеко до того, чтобы управлять этими ситуациями. И эта беспомощность может вызвать у них чувства тревоги и тоски.

Даже у 10—12-летних детей, переживших потерю близкого, можно наблюдать фрагментарность поведения: для них характерно периодическое чередование состояний грусти и развлечений, игр. Но это лишь психологическая защита ребенка от состояния тревоги и страдания.

Представление о смерти становится более абстрактным только к 10 годам. Тогда дети лучше понимают, что несет за собой смерть, и больше думают о том, что происходит после смерти. Они задумываются над смыслом того, что произошло, и заняты мыслями о несправедливости смерти.

Обычно дети 10 лет и старше не хотят говорить о том, что случилось, потому что это слишком мучительно. Иногда им нужно достаточно долгое время, прежде чем они смогут говорить о смертном случае. Это может произойти потому, что понимание смерти приходит постепенно. Внезапно может возникнуть желание говорить о смерти, даже если в течение долгого времени они казались абсолютно равнодушными. Особенно часто это бывает у мальчиков, которым трудно показать свои чувства, вызванные смертным случаем, так как это противоречит их представлениям о мужской роли.

Желание поговорить о смерти — явление позитивное. Это возможность нового и более зрелого переживания и понимания смертного случая.

То, как мыслят старшие подростки и юноши, похоже на способ мышления взрослых. Период переходного возраста — нелегкое время для переживания горя. Психологические защитные механизмы ослаблены, подросток изучает себя. «Кто я?» Ему

необходимы ролевые модели поведения взрослого, чтобы найти себя или отказаться от чего-то в себе. Потеря матери или отца в это время бывает невыносимой. Весь мир становится ребенку чужим, когда он переживает сильное горе из-за потери значимого для него человека. Я-концепция, т. е. система представлений ребенка о самом себе, рушится, и иногда это приводит к упадку сил. Разрушенная Я-концепция нуждается в восстановлении. Ребенку следует помочь, чтобы он четко осознал значение того, что случилось до и после перенесенной им травмы, а что является новым, отличным от его прежней жизни.

Когда дети узнают о смертном случае, у них, как и у взрослых, может возникнуть чувство нереальности и сомнения. Иногда они вообще не показывают никаких сильных чувств. Иногда их реакция выражается протестом, слезами и озлобленностью.

В первое время после смертного случая дети чаще всего очень боятся находиться вдали от взрослых (они всегда хотят быть рядом со своими родителями). У них могут быть проблемы со сном, озлобленность, раздражительность или другой тип деструктивного поведения, привлекающий к себе внимание, замкнутость и стремление к изоляции, печаль, тоска, чувство потери, мучительные воспоминания и фантазии.

Дети переживают горе не каким-то определенным образом, а по-разному. Рассмотрим самые распространенные реакции.

Тревожность. Смерть легко вызывает страх, что может произойти еще одна катастрофа. Дети разных возрастов часто высказывают свои опасения, что что-нибудь случится с их близкими людьми. Дети также могут испытывать страх, что сами умрут. В результате постоянной тревоги, бдительности и напряжения у ребенка могут возникать боли в животе, плечах, шее и голове.

Маленькие дети могут постоянно прижиматься к родителям или присматривающим за ними взрослым, выдавая этим свой страх быть разлученными с ними. При крайней степени тревоги они могут не отпускать их ни на одну минуту, воспринимая всякую разлуку как символическую смерть близкого.

Часто дети хотят спать с зажженной лампой и открытой дверью, чтобы видеть, что взрослые дома и с ними ничего не произошло.

Если ребенок был свидетелем смерти или если он нашел умершего, он может пугаться каждый раз, когда что-то напоминает о случившемся. Например, если смерть произошла в результате

автомобильной катастрофы, то при каждом приближении к машине ребенок может чувствовать сильную тревогу.

Замкнутость, изоляция и проблемы концентрации внимания. После смертного случая ребенок начинает «борьбу» с тревожащими его мыслями и чувствами. Он стремится изолироваться. Желание замкнуться в себе и уединиться становится спустя некоторое время характерной чертой для всех людей с подобным опытом. Психологически травмированные дети в дальнейшем всегда более чувствительны к разлуке, нежели другие. У них могут ухудшаться результаты в школе, причем как в учебе, так и в поведении.

Печаль, тоска. В раннем возрасте, когда присутствие рядом матери и отца настолько важно для развития ребенка, что он, потеряв одного из родителей, испытывает двойную утрату: оставшийся в живых родитель (мать или отец) из-за собственного личного горя более или менее отстранен от ребенка эмоционально. Вместо утешения и поддержки мать или отец, возможно, ругают ребенка и отвергают его, в то время как нормальные реакции тоски и печали на смерть близкого могут выражаться ребенком в назойливости, плаксивости и капризах.

Глубина детского горя не измеряется «объемом» выплаканных слез. Дети могут тосковать не так долго, как этого хотелось бы взрослым. Но не стоит заблуждаться. Дети могут продолжать думать о мертвом, чувствовать печаль и тоску еще долго. Они очень скучают. У многих из них может возникнуть желание вернуться в те места, где они были вместе с умершим, чтобы оживить воспоминания. Некоторые дети реализуют это свое желание, убегая от приемных родителей или попечителей, или из детских учреждений.

Когда тоска становится невыносимой, бессознательно может возникнуть образ ушедшего. У ребенка может появиться ощущение, что умерший находится рядом в комнате и разговаривает с ним. Особенно часто образ умершего может посещать ребенка в сновидениях. Это может как испугать, так и успокоить ребенка. Важно подготовить ребенка к этому, чтобы он знал, что такое возможно и вполне обычно.

Вина. Большинство детей часто задумываются, почему пришла смерть и что ее вызвало. Иногда они считают (возможно, из-за ревности), что это их собственные мысли или поступки вызвали смерть. Они также могут возложить вину на родителей.

Для многих детей, особенно более старшего возраста, характерно ощущение связи между способностью совершить какое-либо действие и наказанием. Когда ребенок ощущает в себе сильную склонность к какому-либо проступку, то он закономерно чувствует вину: «Если бы я вел себя хорошо, если бы я был лучше, мама была бы по-прежнему жива!». В этом случае он может выбрать две стратегии поведения:

1. Ребенок может постараться что-то предпринять, чтобы снова как бы вернуться в обычную жизнь, например, начать вести себя очень хорошо, стать послушным — ведь именно такое поведение ценится взрослыми.

2. Ребенок станет более беспокойным и трудным в общении для того, чтобы его наказали. По его мнению, он этого заслуживает, это он виноват в том ужасном, что произошло. Взрослые же часто совсем не воспринимают подобное вызывающее поведение как признак вины или горя. Поэтому на ребенка обрушиваются брань и наказания за его плохое поведение, в то время как при более терпимом отношении взрослых он мог бы испытать успокоенность и облегчение.

Гнев. Ребенок может испытывать очень сильное чувство гнева, когда любимый человек умирает. Вспышки гнева в этом случае довольно обычны. Чувство озлобленности, когда кто-либо умирает, — вполне естественная реакция на потерю близкого.

Гнев может быть направлен на что-то конкретное, на обстоятельства или на определенного человека. Когда ребенок настолько потерян, что ощущает себя крайне тревожным, бессильным и раздраженным, он выплескивает свой гнев на окружающих и может вести себя деструктивно.

Но нередки случаи, когда гнев, соединяясь с виной, направляется ребенком на себя. Суицидальные мысли, вероятно, являются примером саморазрушения, но они также, быть может, выражают желание ребенка вновь соединиться с умершим. Почти каждому, кто пережил ощутимую потерю близкого человека, приходят в голову мысли о самоубийстве. Взрослые редко задают детям вопросы о самоубийстве. Подобные вопросы — табу для многих. Но стоит осведомиться у таких детей, что именно более всего помогает преодолевать горе. И некоторые ответят, что понастоящему давала им силу для продолжения жизни и борьбы с проблемами мысль о возможности прекращения своей собственной жизни.



ДЕТИ ИЗ СЕМЕЙ АЛКОГОЛИКОВ

Развитие детей в семьях, где отец и/или мать злоупотребляют алкоголем, протекает с тяжелыми нервно-психическими отклонениями. У таких детей низкий интеллектуальный уровень — обычное дело. Здесь в первую очередь речь идет о детях с алкогольным синдромом плода, когда причиной задержки психического развития оказывается интоксикация алкоголем и продуктами его метаболизма центральной нервной системы плода. Во вторую очередь это касается так называемых «педагогически запущенных детей», внутриутробное развитие которых протекало нормально, а рождение и первые недели не были отягощены алкогольной интоксикацией. Низкий уровень их интеллектуального развития обусловлен отсутствием всестороннего воспитания в раннем детстве.

Узкий круг интересов родителей, очень кратковременное общение с детьми, невнимание к их актуальным потребностям и нуждам не позволяют ребенку приобрести первоначальный жизненный опыт, элементарные знания, необходимые для нормального формирования сознания, продуктивной умственной деятельности.

У этих детей нередко обнаруживается чувство собственной ненужности, безысходной тоски по лучшей жизни в семье. Длительное истощения нервной системы приводит к глубокому нервно-психическому утомлению. Поэтому в школе их отличает заметная пассивность, безразличие к окружающему. Нередко протест против безысходного положения в семье проявляется в стремлении к лидерству в школьном классе. Однако из-за низкого уровня интеллектуального развития они самоутверждаются среди сверстников и стремятся привлечь внимание взрослых, совершая неблагоприятные поступки, балуются на уроках и озорничают на переменах.

Дети лиц, злоупотребляющих алкоголем, не только имеют стабильные проблемы с учебой и поведением в школе, но и гораздо чаще пребывают в состоянии страха и горя, подвержены депрессиям, могут вести себя неадекватно, страдают заниженной самооценкой, нарушениями сна, ночными кошмарами.

Дальнейшее развитие и поведение ребенка определяются тем, какую стратегию адаптации он себе избрал в семье. Ролевая па-литра может быть самой разнообразной.

«Ужасный ребенок», который своим вызывающим поведением заставляет обращать на себя внимание и создает лишь хлопоты и напряженные ситуации. Подобная тактика имеет выраженную замаскированную цель — отвлечь родителей от алкоголизма и заставить их сконцентрироваться на проблеме ужасного поведения ребенка. Такое поведение дает выход агрессии, которая обычно накапливается у детей из семей, злоупотребляющих алкоголем, и не находит выхода в других видах деятельности. Еще один «плюс» — в относительной безопасности оказываются братья и сестры, поскольку внимание родителей поглощено проблемой «шкодливого кота».

«Псевдородитель» — ребенок берет на себя функции одного или обоих родителей. Он взваливает на себя значительную, не соизмеримую с возрастом, долю ответственности за семью. Такие дети ходят в магазин и готовят еду, убирают и стирают и готовы делать еще тысячу дел в попытках уберечь семью от полного краха. Как бы тяжело ни напрягались эти дети, они делают все для того, чтобы преодолеть чувства неполноценности и вины. На удовлетворение собственных потребностей не остается ни сил, ни времени. Все силы и внимание отданы заботе о других. Часто это качество остается на всю жизнь, проявляясь в поисках тех «других», о которых можно заботиться (порой даже в ущерб собственному развитию). Такие дети часто очень хорошо учатся, но обладают заниженной самооценкой.

«Шут гороховый». Еще один способ для ребенка из семьи, злоупотребляющей алкоголем, приспособиться к действительности и так избавиться от стресса — это высмеивать всех и вся. Таких детей отличает зацикленность на шалостях, они все время паясничают, переключая внимание с серьезного на смешное, убогое и никчемное окружение. Они шутят и говорят глупости по всякому поводу. С ними становится трудно общаться. Со временем шутовское поведение надоедает окружающим, и ребенка перестают воспринимать всерьез. Поэтому эти дети очень часто испытывают трудности как в отношениях с другими, так и по отношению к самим себе.

«Человек-невидимка». Часть детей выбирает роль «пустого места», стараясь никогда не привлекать к себе внимание. Они могут часами тихо сидеть в своей комнате, сосредоточившись на

играх или погрузившись в фантазии, стремятся никогда не мешать взрослым. Поэтому их оставляют в покое. В компаниях они стараются всем угождать и не выдвигают никаких требований.

«Больной». У детей в одних случаях на нервной почве болезненное состояние проявляется в головных болях, болях в животе, плохом самочувствии, энурезе, нервных тиках, страхах; в других случаях это может быть реальное заболевание. Внимание родителей сосредоточивается вокруг больного.

В первом случае симптомы заболевания выполняют функцию защиты. Не так-то просто требовать чего-то от больного человека и ссориться с ним. К тому же болезненный ребенок может рассчитывать на большее внимание со стороны матери или избегать нелюбимых занятий в школе и домашних поручений.

Во втором случае бывает сложно лечить заболевание должным образом, так как лечение может сопровождаться бессознательным сопротивлением со стороны ребенка. При эффективном лечении ребенка будет нарушен «отвлекающий» сценарий. Следовательно, семья в целом ничего не выигрывает, когда ребенок выздоравливает. Часто выздоровевшие дети в семьях алкоголиков выглядят еще более неухоженными.

Ребенок из семьи, злоупотребляющей алкоголем, может сталкиваться с серьезными трудностями в межличностных отношениях с другими детьми. Недостаточно развитое чувство собственного достоинства, заниженная самооценка, робость приводят к тому, что в глазах окружающих такой ребенок становится чем-то вроде «отверженного», которым либо помыкают, либо его просто игнорируют и выталкивают из игр, компаний и т. д. У такого ребенка может появиться потребность доминировать в коллективе и властвовать над другими людьми. Для достижения главенствующего положения он может не только драться, но и становиться хвастуном, придумывающим о себе разные небылицы. В результате никто из детей не хочет с ним дружить.

Развивающиеся с годами неверие в себя, низкая самооценка делают таких детей очень уязвимыми и податливыми для сомнительного рода компаний. В своем стремлении быть среди «избранных» они могут отдавать себя во власть более сильного лидера и рискуют быть вовлеченными в различные занятия недостойного и просто преступного характера.

Не встречая поддержки и понимания в семье, сталкиваясь с неудачами в попытке установить связи в школьном окружении, ребенок оказывается в своеобразном социальном вакууме. Он

чувствует себя заброшенным, одиноким и никому не нужным. Один из родителей целиком сосредоточен на спиртном, другой — на спасении спивающейся «половины». Ребенок и его потребности просто не имеют шансов быть замеченными в таком окружении. Подобное положение очень сильно переживается ребенком. Он чувствует себя сиротой при живых родителях.

Повседневная жизнь детей из семей, злоупотребляющих алкоголем, постоянно сопровождается эмоциональным стрессом. Состояние ребенка, к которому предъявляются непосильные требования, следует рассматривать как кризисное. Тяжесть последствий, вызванных проживанием в семье алкоголиков, зависит от того, насколько ребенок сумел осмыслить и эмоционально переработать происходившее. Но так или иначе жизнь в семье алкоголиков не проходит бесследно и отражается и на психическом состоянии ребенка, и на его судьбе.



ДЕТИ, ПОДВЕРГШИЕСЯ СЕКСУАЛЬНОМУ НАСИЛИЮ

Сексуальное насилие или оскорбление квалифицируется в тех случаях, когда были предприняты следующие действия по отношению к ребенку:

- а) сексуальный контакт между взрослым и сексуально незрелым ребенком с целью получения взрослым сексуального удовольствия;
- б) использование силы, угроз или обмана с целью вовлечения ребенка в сексуальную активность;
- в) сексуальный контакт, при котором ребенок не способен контролировать свои взаимоотношения со взрослыми в силу возрастных и физических особенностей.

Рассмотрим реакции ребенка на сексуальное насилие.

Травматические стрессовые реакции. Состояния страха и тревоги относятся к тем симптомам, которые возникают у этих детей как непосредственные, так и отсроченные реакции на травму. Нарушение сна (беспокойный сон), бессонница, плохой аппетит, психосоматические жалобы, всепоглощающая тревога являются отсроченными последствиями надругательства. Дети часто

распространяют свой страх не только на насильника. Они избегают других взрослых и лиц, пользующихся авторитетом. У некоторых жертв могут проявляться посттравматические стрессовые расстройства с типичными симптомами реинтерпретации и переосмысления травматического события, избегания ситуаций, ассоциирующихся с сексуальным оскорблением, сильного возбуждения со сверхбдительностью, появлением ночных кошмаров, болезненной чувствительности. Навязчивые воспоминания, часто с видениями ярких вспышек и повторяющимися ночными кошмарами, касающимися событий, связанных с надругательством, вызывают у детей страх перед отходом ко сну.

Подозрительность и недоверие. Детям, которые подверглись сексуальному насилию или оскорблению и тем самым испытали или пережили родительское предательство, очень трудно установить доверительные отношения со взрослыми. Они больше не ожидают от своих родителей поддержки и помощи в реализации себя. Они могут считать, что все потенциальные объекты любви опасны и непредсказуемы. Причем их подозрительность может распространяться на всех мужчин, а иногда и женщин.

Депрессия и суицидальное поведение. У детей наблюдаются депрессивные симптомы, сопровождающиеся печалью и неспособностью испытывать приятные ощущения. Тяжелая депрессия сопровождается чувством униженности, состоянием чрезвычайной уязвимости и ощущением вторжения в их интимную зону. Глубокая депрессия часто сочетается с суицидальным поведением.

Гиперсексуальность. У детей отмечается высокий уровень (низкий порог) сексуального возбуждения, и они охотно получают оргазм. Они не способны отличать нежные и любовные отношения от сексуальных. Поэтому они либо часто возбуждаются лишь от физических прикосновений, либо демонстрируют как защитное поведение психологическую холодность и закрытость. Дети всех возрастов, подвергшиеся сексуальному насилию, сексуально соблазненные сверстниками и взрослыми, часто прибегают к сексуальной самостимуляции — «вынужденной» мастурбации. В подростковом и юношеском возрасте эти дети могут быть склонными к беспорядочным половым связям. Движимые сильной потребностью в любви и комфорте, они ищут удовлетворения в сексе, полностью обесценивая при этом самих себя. У них также могут быть склонности к проституированию, чему способствует их соглашательское, уступчивое, пассивное поведение.

Избегание сексуальных стимулов. У детей могут отмечаться сильная тревожность и эмоции страха по отношению к сексуальным стимулам и, как следствие этого, сексуальная индифферентность. Если домогательство исходило от мужчины, ребенок-жертва может бояться всех мужчин.

Нарушение половой идентификации. Патологическое психологическое развитие наблюдается как у мальчиков, так и у девочек. Девочки предпочитают более маскулинное (мужского типа) полоролевое поведение. Их отличает конфликт половой идентификации, и они более несчастны. У мальчиков отмечаются изменения в мужской половой идентификации, проявляющиеся в компенсаторном гипермаскулинном поведении и гомофобии. Некоторые мальчики демонстрируют женоподобное поведение.

Низкая самооценка. Дети рассматривают себя с некоторым недовольством и презрением. Их низкая самооценка со временем маскируется компенсаторной грациозностью и фантазиями всемогущества. Низкая самооценка у жертв сексуальных оскорблений часто основывается на стыде и чувстве вины, ассоциирующемся как клеймо инцеста. Стыд и вина могут появляться и в отношении собственных переживаний, когда в период домогательства у ребенка возникают приятные сексуальные фантазии и сексуальные чувства. Жертвы инцеста могут также испытывать синдром «испорченного товара», при котором ребенок постоянно ощущает себя физически непривлекательным для сексуальных контактов.

Импульсивность и поведенческие расстройства. Дети отличаются агрессивностью, асоциальностью, неконтролируемым поведением. Они могут иметь большой опыт побегов из дома. Бродяжничая или присоединяясь к делинквентным группам подростков, они часто вовлекаются в злоупотребление алкоголем, наркотиками, занятиям проституцией.

Потеря интереса к школе. У детей отмечается школьная неуспеваемость из-за снижения познавательной мотивации, гиперактивности, специфических учебных затруднений.

Итак, при сексуальном насилии или оскорблении ребенок служит средством забавы и утешения родителей либо других близких взрослых и часто используется в качестве объекта сексуального комфорта и получения сексуального удовольствия.

Как только совершается надругательство и сексуальный барьер переступается, жизнь ребенка меняется необратимо. Он или,

что более часто, она может не понимать того, что случилось. Мужской пенис неприятен ребенку и может его испугать. Сперма кажется ему в чем-то сходной с мочой, а само событие может причинить боль и привести к кровотечению. Девочке при этом могли угрожать тем, что, если она кому-либо расскажет о случившемся, ее выгонят из дома, избыбуют, ее мать убьют, а отца посадят в тюрьму.

В результате дети хранят все в строжайшем секрете месяцами и годами. Они ощущают ужас от того, что, рассказав, они нарушат некий негласный семейный обычай секретности. Их сдерживают сильное чувство лояльности к отцу или матери, а также страх пойти против запретов отца и перед угрозами наказания в случае, если они кому-либо расскажут о происшедшем. Дети желают знать, случилось ли это на самом деле или им все это показалось? Ведь родители ведут себя так, будто ничего не произошло, и ребенок ждет, обмирая, повторится ли это снова. Он перестает верить самому себе, своему собственному опыту и рассудку.

В то время, когда над ребенком совершается надругательство, ему велят сдерживать свои эмоции, не плакать, обеспечивая совратителю некоторое ощущение триумфа. Ребенок вынужден молчать и подавлять боль и гнев. Желание девочки, например, рассказать о случившемся матери скорее всего встретит недоверие и упреки за «вздор, который она несет». Более того, ребенок не знает порой даже слов, которыми возможно описать происшедшее, поскольку все это находится как бы по ту сторону его повседневного опыта.

Сексуальная травматизация ребенка может начинаться очень рано — между тремя и шестью годами, т. е. гораздо раньше, чем он способен запомнить это. По мере достижения ребенком подросткового возраста возможен переход от прикосновений, несущих оттенки сексуальности, к развернутому оральному, вагинальному или анальному сношению. Ребенок привыкает к повторяющемуся надругательству. Он боится отходить ко сну, может страдать от ночных кошмаров, энуреза, испытывать трудности в школе, иметь поведенческие нарушения. При этом у него преждевременно пробуждается сексуальность. Девочка может стать молчаливой, замкнутой, отстраненной и слезливой, неожиданно отворачивается от родственника, с которым прежде была весела и игрива.

В подростковом возрасте девочка постепенно начинает осознавать свое отличие от большинства сверстников, лишенных

столь тягостного опыта. Она стесняется выступать перед классом, показываться в раздевалке после уроков физкультуры и занятий спортом, боясь, что окружающие смогут разглядеть нечто и узнают о том, что происходит с ней дома.

Для девушек, подвергшихся сексуальному насилию в детстве, трудно, а иногда просто невыносимо поддерживать разговоры подруг о парнях, первых поцелуях, об ухаживании, о положении невесты и свадьбе. Еще в детстве она «потеряла» отца и мать, стала изолированной и депрессивной, с крайне бедным образом «Я», чувствовала себя униженной, злой и в чем-то виноватой.

Девочка старается полностью забыть случившееся, и нередко это удается до тех пор, пока во взрослой жизни какое-либо событие, например рождение ребенка или специальная телепередача, посвященная инцесту, не растревожит ее воспоминаний. Она может испытывать большие трудности, сталкиваясь с разного рода медицинскими осмотрами и обследованиями. И врачи часто не могут понять, в чем, собственно, дело. Вагинальное или ректальное (анальное) обследование вновь возвращает ее к тягостным воспоминаниям, а авторитарная фигура врача напоминает отца-наильника.

С такими детьми очень трудно вступить в контакт, так как они не хотят ворошить свои тягостные воспоминания, сопряженные с невыносимой душевной болью, и боятся вызвать у окружающих неодобрение, отвержение и отвращение.



ДЕТИ, ПОДВЕРГШИЕСЯ ФИЗИЧЕСКОМУ НАСИЛИЮ

Каждый день по причинам несчастных случаев из-за жестокого обращения с детьми или отсутствия должной заботы о них погибают 3 ребенка. Более чем в половине всех случаев нанесения детям телесных повреждений они подвергались физическому насилию со стороны своих родителей, причем отцы и матери замешаны в этом примерно одинаково. Среди других лиц, уличенных в жестоком обращении с детьми, число мужчин превышает число женщин в 4 раза. Физическому насилию чаще подвергаются мальчики. Маленькие дети получают более тяжелые

физические повреждения, чем дети старшего возраста. Около половины всех случаев, повлекших серьезные телесные повреждения или смерть, приходится на детей в возрасте до 3 лет.

Многие дети, подвергающиеся насилию, воспринимаются родителями как трудные, с задержкой развития или с умственной усталостью, плохие, эгоистичные и не подчиняющиеся дисциплине. Детей с гиперактивностью наиболее часто наказывают физически, особенно если их родители не способны правильно ухаживать за ребенком.

В избиении ребенка обычно виновата женщина, а не мужчина. Один из родителей бывает инициатором применения силы, а другой пассивно мирится с этим. Средний возраст матерей, злоупотребляющих своей властью над детьми, — 26 лет, средний возраст отцов — 30 лет.

В большинстве случаев физические наказания детей имеют место в семьях с низким социально-экономическим статусом.

Физическое насилие — это насильственные и другие умышленные nepозволительные человеческие действия, которые причиняют ребенку физическую или душевную боль и страдания, а также наносят ущерб его развитию, здоровью и жизнедеятельности.

Последствия физического насилия могут проявляться в различных симптомах.

Травматические стрессовые реакции. Состояния страха и тревоги — достаточно типичные реакции ребенка на угрозу физического насилия. Кроме того, стрессовые реакции могут проявляться в нарушении сна, бессоннице, плохом аппетите, психосоматических жалобах. Часто страх имеет генерализованный характер, т. е. не только распространяется на насильника, но проявляется в настороженном отношении ко всем взрослым, ребенок избегает родителей и других взрослых.

Сверхагрессивность и импульсивное поведение. Поведение детей часто сопровождается агрессивными деструктивными действиями и поступками дома и в школе. Оно отличается задиристостью, драчливостью, агрессивностью по отношению к сверстникам, братьям и сестрам. Проблема детей связана, с одной стороны, с недостаточным контролем над импульсами, с другой — базируется на идентификации с их родителями, склонными к насилию («идентификация с агрессором»), как основной защите против чувства тревоги и беспомощности. Часто этих детей вовлекают в преступные и антисоциальные действия.

Подозрительность и недоверие. Детям, которые испытали родительское предательство, подверглись насилию, физическим наказаниям, словесным оскорблениям, а также побывали в роли «козла отпущения», очень трудно установить доверительные отношения со взрослыми. Они не могут ожидать от своих родителей ни поддержки, ни заботы, ни помощи и часто считают, что все потенциальные объекты любви опасны и непредсказуемы.

Депрессия и суицидальное поведение. У детей наблюдаются депрессивные симптомы, сопровождающиеся печалью и неспособностью испытывать приятные ощущения. Дети, подвергшиеся физическим оскорблениям, демонстрируют саморазрушительное поведение в таких формах, как причинение увечий самим себе, суицидальные реакции, суицидальные попытки и желания.

Низкая самооценка. Эти дети учатся рассматривать себя с некоторым недовольством и презрением. Их низкая самооценка со временем маскируется компенсаторными фантазиями всемогущества.

Нарушения в развитии и познавательной деятельности. У детей имеются нарушения речи и говорения как результат заторможенности этих функций в случае, если ребенка часто наказывали за плач и крики.

Нарушения в сфере межличностных отношений. Испытавшие жестокое обращение дети плохо контролируют свои эмоции и поведение и, как правило, менее уверенно чувствуют себя в обществе и испытывают больше трудностей в отношениях со сверстниками, чем дети, выросшие в нормальной обстановке. Они менее популярны среди сверстников и более замкнуты, а их проблемы в отношениях с детьми, как правило, увеличиваются с каждым годом.

Нарушения центральной нервной системы. При отсутствии ясно выраженных повреждений головы у детей могут наблюдаться «мягкие симптомы» нарушений в деятельности центральной нервной системы. Многочисленные лишения, такие как ненормальное воспитание, «бедное» внутриутробное развитие, отсутствие заботы в младенческом возрасте, дефицит питания, неполная сенсорная стимуляция, могут приводить к подобным симптомам.

Потеря интереса к школе. Школьная неуспеваемость связана со снижением познавательной мотивации и повышенной рассеянностью, гиперактивностью, специфическими учебными затруднениями.

Сдерживание теплых чувств к ребенку, резкие критические выпады, оскорбления — все это может выглядеть относительно безобидным по сравнению с тем ужасом и унижением, которые влекут за собой сексуальные или тяжкие физические насилия: избиение ребенка, нанесение ему ожогов, испытание голодом или грубое пренебрежение, вплоть до насилия, угрожающего его жизни.

Злорадное и бесчеловечное неуважение родителями чувства собственного достоинства ребенка может быть квалифицировано как преднамеренная попытка разрушить способность ребенка радоваться и любить, нарушить его способность к обоснованной самооценке.

У детей, жертв такого обращения, формируется иллюзорная вера в то, что их родители — хорошие и любящие, а они, дети, заслуживают наказания, потому что они плохие. Этим объясняется и их чувство вины, и их заниженный образ «Я».

Помимо обиды и боли ребенок испытывает гнев и сильное психическое напряжение. Слишком много у него испытаний. В результате он начинает отрицать свои чувства. Травмирующие переживания накапливаются, готовые в нужный момент вспыхнуть, когда появляется подходящая жертва. Ребенок может отрывать крылья мухам или обижать другого ребенка.

Причины жестокого обращения с детьми. Модели жестокого обращения с детьми строятся на трех основных теоретических основаниях: психиатрическом, социологическом и ситуационном.

Психиатрические основания. Психиатрическая модель ставит в центр личность и семейную историю родителей. Предполагается, что жестокие родители больны и требуют психиатрического лечения. Однако до сих пор так и не выявлен комплекс черт личности, связанных со склонностью к жестокому обращению с детьми. Установлено лишь единственное обстоятельство, заключающееся в том, что многие взрослые, проявляющие жестокость в обращении с детьми, сами в детстве подвергались подобному обращению. Психологи не могут сказать с уверенностью, почему примеры жестокого обращения с детьми передаются от одного поколения к другому. Одно из наиболее правдоподобных объяснений состоит в том, что те люди, с которыми в детстве жестоко обращались, на основе подражания насильственным ролевым моделям просто воспроизводят в своем взрослом поведении примеры жестокого поведения родителей или воспитателей.

Возможно, родители приучили детей к тому, что рассчитывать на их заботу или не принимать их в расчет недопустимо, что плакать и просить помощи бесполезно, неуместно, или это свидетельствует о дурном характере. Дети, усваивая уроки жестокости в раннем возрасте, часто сами, становясь родителями, применяют те же методы «воспитания» к своим детям.

Социологические основания. Здесь основным считается то, что средства массовой информации пропагандируют насилие, как вполне приемлемый способ разрешения конфликтов. Кроме того, если физическая агрессия проявляется в ссорах между мужем и женой, то, вероятно, она проявляется и в отношениях родителей с детьми. Вероятность жестокого обращения с детьми повышается вследствие бытующего мнения, что физическое наказание является эффективной формой воспитания. Многие родители физически наказывают своих детей, соблюдая меру. В миролюбивых обществах предпочитают дисциплинарные меры, ориентированные на любовь.

Бедность также играет свою роль в жестоком обращении с детьми. Жестокость по отношению к детям встречается во всех слоях общества, но почти в 7 раз чаще о ней упоминается там, где семейный доход не так велик. Такая статистика отчасти объясняется тем, что случаи жестокого обращения с детьми в семьях, принадлежащих к среднему классу, не так часто становятся достоянием гласности. Верно то, что любое напряжение в семье, — а бедность, бесспорно, является источником такого напряжения, — увеличивает риск плохого обращения с ребенком.

Другим фактором такого риска является безработица. В периоды высокого уровня безработицы количество случаев насилия мужчин над своими женами и детьми заметно увеличивается. Родители, неожиданно потерявшие работу, начинают вымещать злость и раздражение на своих детях. Безработица не только приносит финансовые проблемы, но также снижает социальный статус и самоуважение потерявшего работу человека.

Еще одной нередко встречающейся особенностью семей, в которых имеет место жестокое обращение с детьми, является социальная изоляция. Такие родители живут в изоляции от своих родственников, друзей и местных органов социальной помощи. Им трудно поддерживать дружеские отношения с окружающими. Иногда им просто некого попросить о помощи в трудную минуту, и они обращают свое раздражение и свой гнев против собственных детей.

Ситуационные основания. По этой модели ряд причин жестокого обращения с детьми связан с факторами внешней среды. Однако основные причины обусловлены формами взаимодействия между членами семьи, причем дети рассматриваются как активные участники этого процесса. При изучении конкретной роли каждого ребенка в жестоких по отношению к детям семьях было обнаружено, что родители обычно выделяют одного из детей, к которому начинают относительно особенно предвзято. Младенцы и дети младшего возраста оказываются самыми частыми объектами родительской жестокости. Дети с физическими и умственными аномалиями или очень обидчивые также подвержены риску плохого отношения со стороны родителей. Постоянно плачущие грудные младенцы тоже выводят родителей из себя. Поводом для жестокого обращения может стать расхождение между ожиданиями родителей и особенностями ребенка. Например, мать привыкла выражать свою любовь физически и вдруг обнаруживает, что ее ребенок не любит прикосновений к себе. В ряде случаев родители имеют нереалистичное представление о том, как должны вести себя дети. Например, отец может сердиться, если трехлетний ребенок не убирает свою комнату.



**ДЕТИ,
ПОДВЕРГШИЕСЯ
ОСКОРБЛЕНИЯМ
И УНИЖЕНИЯМ**

Пренебрежительное отношение (родительская небрежность, детская запущенность) — это умышленное ограничение биологических потребностей ребенка или создание неблагоприятных условий для их удовлетворения, а также недопустимые человеческие действия, наносящие ущерб развитию и жизнедеятельности ребенка.

Плохое обращение с ребенком существует в контексте межличностных отношений, и эти отношения психологически оскорбительные: манипулятивные, отвергающие или унижающие. Такие психологические травмы могут оказаться не менее серьезными, чем физические страдания ребенка.

Эмоциональное или психологическое насилие — преднамеренные деструктивные действия или значительный ущерб

детским способностям, включающие наказание за чрезмерную эмоциональную привязанность ребенка к родителю или взрослому, за самоуважительное отношение к себе и потребности, необходимое для установления нормальных социальных взаимоотношений. От кого бы ни исходило психологическое обращение с ребенком — от родителей, учителей, братьев, сестер или сверстников — в нем всегда присутствует злоупотребление силой или властью над уязвимыми в этом отношении детьми. Психологически жестокое обращение с ребенком принимает шесть основных форм.

1. **Отвержение.** Активное отвержение — это отказ выполнять просьбы или удовлетворять потребности ребенка в форме, выражающей сильную неприязнь.

2. **Отказ в эмоциональном отклике.** Эта пассивная форма отказа ребенку в теплых чувствах, заключающаяся в излишней холодности, нежелании или неспособности ответить на предпринимаемые ребенком попытки общения.

3. **Унижение.** Прилюдное унижение ребенка или постоянное высмеивание его, употребление по отношению к нему обидных прозвищ. Самооценка и самоуважение ребенка снижаются частыми нападками на его достоинство, знания или умственные способности.

4. **Запугивание.** Принуждение ребенка быть свидетелем надругательства над любимым человеком или угроза применить насилие к нему самому. Ребенок, слышащий угрозы типа: «Будешь плохо себя вести, голову оторву!», — удерживается взрослыми в состоянии постоянного страха. Более хитрая форма запугивания, когда родители оставляют расшалившегося ребенка на улице, где он оказывается незащищенным от опасности.

5. **Изоляция.** Запрещать ребенку играть с друзьями или принимать участие в семейных мероприятиях — одна из форм психологического насилия. А некоторые формы изоляции, такие как запираение ребенка в темной комнате, шкафу, кладовке, сарае, можно рассматривать и как запугивание.

6. **Эксплуатация** — предъявление ребенку чрезмерных, не соответствующих возрасту требований, использование невинности или слабости ребенка (наиболее очевидный пример эксплуатации — сексуальное насилие).

Один из самых важных принципов воспитания — серьезное отношение к ребенку, умение смотреть на него как на равного, не унижать и не злоупотреблять его доверием.

Под воздействием травматических переживаний (например, дети не могут шага ступить без ожидания унижений, оскорблений, наказаний и воспринимают ближнего как врага, как основной источник опасности) у детей развиваются пессимизм, безнадежность. Они часто сохраняют это представление на всю жизнь, не верят в себя, становятся нерешительными. Такие дети будут неутомимо пытаться завоевать авторитет, будучи ничем, стать всем.

Дети испытывают особенную жажду власти и авторитета, повышенного чувства собственного достоинства. Они хотят действовать и иметь большую значимость. В одном случае ребенок живет в согласии с родителями, в другом — находится в атмосфере враждебности и развивается в противоречии требованиям общественной жизни. Он думает: «Я здесь ничто, я ничего не значу, меня не замечают». И тогда на первый план выходит чувство неполноценности, недостаточности, унижения.

Когда дело доходит до того, что дети в угнетающем чувстве своей ничтожности уходят в оборону, тогда может проявиться такое явление, которое называется беспризорность.

Семья. Дети, с которыми обращались жестоко в психологическом смысле, попадают в сеть вредящих отношений и выпадают из нормального процесса социализации — с положительным подкреплением и поддержкой со стороны родителей. В результате этим детям трудно удовлетворять свои потребности в защите и покровительстве, нередко им приходится быть чрезмерно уступчивыми, чтобы избежать плохого отношения к себе, и у них могут развиваться невротические черты и проблемное поведение. В то же время такие дети постепенно учатся эксплуатировать, унижать или терроризировать других, равно как и ожидать, что любые человеческие отношения приносят боль и страдание. И все это — глубокие, долговременные последствия жестокого обращения с детьми.

Пренебрежительное отношение к ребенку очень часто встречается в семьях с так называемой гипопротекцией. Это стиль воспитания, при котором ребенок находится на периферии внимания родителей и попадает в поле их зрения только тогда, когда случается что-то серьезное (болезнь, травма и т. п.). Родители не проявляют к ребенку никакого интереса и могут полностью игнорировать как его естественные потребности (сон, еда), так и психологические (любовь, нежность, забота).

Родители, исповедующие такой стиль воспитания, рассматривают ребенка как обузу, мешающую заниматься собственными

делами. Ребенок в такой семье оказывается не только в эмоциональной изоляции, но и очень часто подвергается наказаниям, когда пытается все же тем или иным способом удовлетворить свои потребности.

Многим родителям приходится наказывать своих детей. Даже тем, кто считает, что этого делать нельзя.

Психологи высказывают большие сомнения по поводу того, что наказания приносят эффект, если применяются для воспитания детей. Это всего лишь заблуждение родителей. Им кажется, если они прибегают к наказаниям, то могут заставить детей повиноваться и исправиться. По существу же родители таким образом проявляют лишь свое нетерпение и гнев.

Существуют опасности, которые возникают, когда родители применяют наказания:

1. Очень часто наказание не исправляет поведения ребенка, а лишь преображает его. Один проступок заменяется другим. Но при этом он по-прежнему может остаться неправильным и еще более вредным для здоровья ребенка.

2. Наказания вынуждают ребенка опасаться потерять родительскую любовь. Он чувствует себя отвергнутым и нередко начинает ревновать к брату или сестре, а порой и к родителям.

3. У наказанного ребенка может возникать враждебное чувство к родителям, и это порождает в его сознании чудовищную дилемму. С одной стороны, родители — это взрослые, восстание против них никак невозможно. С другой — он еще слишком зависит от них, чтобы извлекать пользу от своей вражды, не говоря уже о том, что он все-таки любит своих родителей. И едва в нем объединятся эти два чувства — любовь и ненависть, — как сразу же возникает конфликт, который приводит к тревоге.

4. Частые наказания так или иначе побуждают ребенка оставаться незрелым, инфантильным. Обычно его наказывают за какую-нибудь ребяческую проделку. Но желание достичь запретного не пропадает, и ребенок решает, что, пожалуй, не стоит от него отказываться, если можно расплатиться всего лишь наказанием. То есть он терпит наказание, чтобы расплатиться, очистить совесть и продолжать в том же духе — и так до бесконечности.

5. Наказание может помочь ребенку привлечь к себе внимание родителей. Хотя детям нужна прежде всего родительская любовь, они часто ищут даже такую жалкую ее имитацию, как простое внимание. Ведь порой гораздо легче привлечь внимание родителей, делая какие-нибудь глупости, чем оставаться все время

добрым и послушным. Речь может идти не только о добром внимании со стороны родителей — все равно, было бы внимание.

В результате соответствующего воспитания и постоянных наказаний от любви к родным не остается ничего, кроме ее видимости или привычки. Но часто нет даже этого, и дети действуют против семьи. В жизни они играют роль людей, которым недостает чувства солидарности, у которых не сложились отношения с окружающими, и они видят в ближних что-то враждебное. Они все время начеку, чтобы кто-нибудь другой их не обманул. Очень часто от таких детей можно слышать, что они готовы «растерзать» своих родителей. Недоверие прокрадывается во все отношения. Из-за него все время увеличиваются трудности совместной жизни. У них также очень часто наблюдаются деструктивные наклонности. Трусливое коварство растет само по себе из-за их недостаточного доверия к самим себе и к окружающим.

Итак, невозможность удовлетворения своих потребностей в семье приводит детей к тому, что они ищут себя в побочной, а не в главной области отношений, которая закрылась для них, и пытаются компенсировать свой неуспех, свое честолюбие, стремления к власти и превосходству в другой, не менее значимой деятельности, — школьной.

Школа. Дети, обреченные на неуспех в жизни, — это дети с чрезвычайно сильным честолюбием, повышенной чувствительностью к любым обидам.

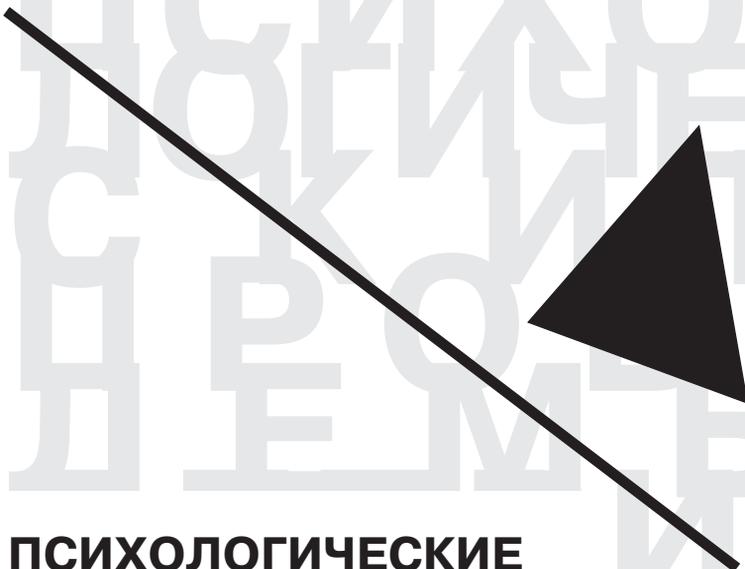
Если ситуация, связанная с неуспехом, который или уже произошел, или угрожает, повторится в школе — это ведет к безнадежности, к стремлению скрыть свою слабость. Вначале этот ребенок начинает избегать школу.

Первый путь для него — проявить «защитную» форму лени. Такую лень нужно понимать не как что-то врожденное или плохую привычку, а как средство не подвергать себя какой бы то ни было проверке. Ленивый ребенок всегда может сослаться на лень: он проваливается на экзамене — виновата лень. Лучше потерпеть поражение из-за лени, чем из-за неспособности. И ребенок должен как опытный преступник создать для себя алиби. Он все время должен ссылаться на лень. И это ему удастся. Он спрятан за своей ленью, психическая ситуация по отношению к сохранению честолюбия облегчена.

Второй путь — ребенок начинает прогуливать занятия, подделывает подписи и делает «липовые» справки. Но что должен делать ребенок со свободным временем? Нужно найти какое-нибудь

занятие. При этом чаще всего ребенок объединяется с себе подобными, с теми, кто уже вступил на тот же путь, у кого та же судьба. Это всегда честолюбивые дети, которые очень хотели бы играть какую-то роль, но которые больше не надеются удовлетворить свои потребности на основном жизненном пути. Они ищут другие занятия, которые бы их удовлетворили. И очень часто эти дети становятся на преступный путь, так как не имеют опыта удовлетворения своих потребностей социально приемлемым способом.

ГЛАВА 4



**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ
ДЕПРИВИРОВАННЫХ
ДЕТЕЙ
И ИХ ПРОФИЛАКТИКА**



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА



АГРЕССИЯ

Часто взрослые считают агрессивными детей, которые балуются, ведут себя непослушно, непосредственно, импульсивно, иногда нападают на других детей без видимых причин, громко говорят, перебивают говорящих, дразнят и провоцируют других детей, пытаются доминировать. Действительно, в раннем возрасте многим детям свойственна определенная агрессивность, детская жизнь полна разочарований, которые кажутся взрослым мелкими. Но именно эти разочарования, вызванные лишениями и ограничениями, становятся травмирующими для ребенка. И наиболее приемлемым решением проблем для ребенка может стать агрессивная реакция, особенно если у ребенка ограничены способности к самовыражению или он лишен возможности другим способом удовлетворить насущную для него в данный момент потребность. Агрессия может возникать в двух случаях:

- 1) как крайняя мера, когда ребенок исчерпал все другие возможности для удовлетворения своих потребностей;
- 2) как «выученное» поведение, когда ребенок поступает агрессивно, следуя образцу поведения родителей, других значимых для него лиц, литературных или киноперсонажей.

Уже в отчаянном плаче грудного младенца нетрудно распознать злость и возмущение. Причина проста: ребенку чего-то не позволяют или в чем-то отказывают, что и раздражает его. В первую очередь это касается физиологических потребностей, которые

у ребенка проявляются с такой же силой, как и у взрослого. Однако должно пройти немало времени, прежде чем ребенок научится самостоятельно удовлетворять эти потребности или откладывать и задерживать их удовлетворение, как это делают более взрослые люди.

С самого рождения ребенок целиком и полностью зависит от родителей, особенно от матери. Причем его положение не меняется в течение многих лет. Даже если родительское отношение к ребенку полно заботы о нем, взрослые в силу целого ряда причин порой вынуждены уделять детям меньше внимания, чем следует, и навязывать им то, что их сердит и злит. Родители в силу жизненных обстоятельств не всегда могут избежать подобных поступков, несмотря на самые серьезные намерения. Они стараются изо всех сил помочь ребенку освоиться в окружающем мире, но ребенок все равно чувствует себя подавленным.

Неспособность управлять своими побуждениями и желаниями и контролировать их усложняет жизнь ребенка. Возникшие у ребенка одновременно чувства голода и усталости, например, неизменно становятся для него причиной гнева и раздражения.

Ребенку часто приходится страдать от ограничений и лишений. Нет такого дня, чтобы какое-нибудь его желание или какая-либо потребность не были подавлены. От плача как призыва о помощи он постепенно переходит к отчаянному гневному протесту. Так рождается агрессивность.

Агрессивная реакция — это реакция борьбы за выживание, попытка ребенка изменить положение вещей. Она складывается из неудовлетворенности, протеста, злости или явного насилия. Агрессия в ряде случаев предпочтительнее, чем хныканье, жалобы, покорное повиновение, бесплодное фантазирование и другие проявления ухода от действительности. Если гнев и возмущение ребенка постоянно подавляются, они могут накапливаться и проявляться нередко лишь в зрелом возрасте, когда невозможно докопаться до их истинных причин, поскольку агрессивность уже выливается в иные формы поведения, психосоматические симптомы или становится причиной различных заболеваний (например, ревматического артрита, крапивницы, прыщей, псориаза, язвы желудка, эпилепсии, мигрени, гипертонии).

Ребенок не становится агрессивным неожиданно. Процесс, как правило, постепенный. До определенного момента ребенок выражает свои потребности в более мягкой форме. Но взрослые

обычно не обращают на это внимания, пока не столкнутся с явными нарушениями поведения. Поведение, которое воспринимается взрослыми как агрессивное или асоциальное, часто в действительности является отчаянной попыткой удовлетворить потребности, восстановить эмоциональное состояние или социальные связи. Просто ребенок не в состоянии пока выразить свои истинные чувства никаким другим способом. Он делает то единственно возможное, что может себе представить, чтобы продолжить борьбу за выживание в окружающем мире.

Наблюдая за агрессивным ребенком, можно определить направленность его реакций (на кого он нападает, в каких обстоятельствах и как часто это случается без какой-либо провокации). Внимательные наблюдения помогут взрослым выявить тревожные симптомы назревающей атаки со стороны ребенка.

Поскольку причиной агрессии являются лишения и ограничения, то крайне редко удастся полностью освободить ребенка от агрессивности. Но даже если бы это было возможно, не следует стремиться к этому. Агрессивность имеет свои положительные и отрицательные, здоровые и болезненные стороны. Она может проявляться в предприимчивости и активности или, напротив, в непослушании и сопротивлении. Агрессивность может развить дух инициативы или породить замкнутость и враждебность, может сделать ребенка упорным или безвольным. И это лишь некоторые из проявлений агрессивности.

Не следует стремиться полностью исключить агрессивность из характера детей. Необходимо ограничивать и контролировать ее, а также поощрять те ее проявления, которые не приносят вреда личности и обществу.

Агрессивность многолика. По направленности агрессивность может быть внешней, характеризующейся открытым проявлением в адрес конкретных лиц (прямая агрессия) или на безличные обстоятельства, предметы, социальное окружение (смещенная агрессия), а также внутренней, характеризующейся выражением обвинений или требований, адресованных самому себе. По способу контроля агрессия подразделяется на произвольную, возникающую из-за желания воспрепятствовать чему-либо, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, кого-нибудь оскорбить, а также на непроизвольную, представляющую собой нецеленаправленный и быстро прекращающийся взрыв гнева или ярости, когда действие не подконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта.



Физическая агрессия

Физическая агрессия (нападение) — это использование физической силы против другого лица.

Физическая агрессивность проявляется у детей достаточно часто. Ребенок может разъяриться, осыпать ударами того, кто находится рядом, нападать на детей младше себя или даже на взрослых. Физическая агрессия немедленно привлекает внимание взрослых. Обычно больше всего досаждают родителям то, что дети в семье ссорятся и дерутся. Желание драться, равно как щипаться или кусаться исподтишка, — это далеко не всегда признак ненормальности ребенка.

Когда родители обращаются за помощью к психологу по поводу агрессивного поведения их детей, наилучший совет таков — как можно меньше реагировать на ссору или драку своих детей, за исключением каких-то особых, крайних случаев, если дети могут причинить друг другу серьезные увечья. Очень часто дети самостоятельно решают свои проблемы и, как правило, забывают про ссоры, а через некоторое время уже мирно и дружно играют. Но стоит вмешаться родителям, как один из детей, а то и оба непременно почувствуют себя ужасно несчастными — либо потому, что их накажут (и тогда достанется обоим), либо потому, что их не поняли и обидели напрасно.

Однако отрицательный эффект вмешательства родителей в другом — драка приобретает значение важного события. Ребенок, которого лишь слегка ударили, принимается кричать так, будто ему причинили нестерпимую боль. При этом у «обиженного» возникает повод вести себя инфантильно, по-детски. Зато «обидчик» получает возможность немножко приврать. И то и другое гораздо хуже самой потасовки.

Родителями, которые особенно нетерпимы к дракам, движет обычно отнюдь не стремление уберечь братскую любовь своих детей. Их недовольство вызвано прежде всего шумом и явным непослушанием, недисциплинированностью детей. Чем быстрее родители вмешаются в ссору, тем громче дети будут орать при следующей драке. Самое полезное, что могут предпринять взрослые помимо того, что сделать вид, будто ничего не слышат и не видят, — развести детей как можно дальше друг от друга (как

боксеров на ринге — в разные углы). А утешать их и разбираться, что случилось, следует только после того, как дети совсем успокоятся.

Точно так же не стоит придавать значения драке детей «вне дома» (с их друзьями). Тем не менее, если ребенок постоянно ссорится с другими детьми, психолог совместно с родителями или педагогами должен изучить причины такой чрезмерной агрессивности и, выработав профилактическую тактику, проконсультировать взрослых.

Обращение с детьми до вспышки агрессивности

1. Детей иногда надо оставить, чтобы они разобрались сами. Они способны к самостоятельному разбору некоторых споров, и, если взрослые контролируют события, это служит для детей полезным опытом. Дети поймут, что могут обойтись и без взрослых в качестве арбитров.

2. Если взрослые считают, что лучше дело «не доводить до греха», можно сориентировать ребенка на другой тип поведения. Целесообразно предложить ребенку его любимую игрушку или такую игрушку, которую он мог бы безбоязненно пинать или кусать.

3. Полезно отвлечь ребенка каким-то интересным для него занятием.

4. Если ребенка невозможно отвлечь и нападение вот-вот состоится — лучше всего отвести его руку или удержать его за плечи, особенно если действия родителя подкреплены резким: «Нельзя!». Если взрослый находится поодаль, оклик тоже может остановить ребенка, знающего из прежнего опыта, что такие выходки не позволены.

Обращение с детьми после агрессивного нападения

Есть немало случаев, когда агрессивность невозможно унять. Тогда придется действовать после события, дабы преподать ребенку урок, что такого рода поведение неприемлемо.

1. Резкое слово драчуну и забияке и благосклонное внимание к жертве могут очень ясно показать ребенку, что он проигрывает от таких неприятностей. В обычное время виновник должен пользоваться так же благосклонным вниманием. Принуждать ребенка к извинению — мера сама по себе малополезная. Некоторые дети быстро заучивают формулу: «Прости, прости», чтобы избежать недоброго внимания взрослых.

2. Иногда взрослые предпочитают отослать агрессивного ребенка поостыть в тихий угол. Это хорошо подчеркивает факт инцидента и выражает большое неодобрение агрессивного поведения.

Этот прием полезен и родителям. Иногда, удаляя ребенка ненадолго из комнаты, взрослый сам успокаивается. Однако подобная мера теряет эффект, если длится более, чем минуту-две. Маленькие дети вряд ли поймут связь между своим поступком и удалением. Лучше крепко взять ребенка за руки и, строго глядя на него, твердо сказать: «Драться нельзя» или: «Не кусаться!» Внимание, уделяемое агрессивному ребенку, должно быть ограниченным и негативным, а жертву достаточно утешают.

В идеале при каждом инциденте взрослые должны высказать свое отношение к нему и постараться побыстрее прекратить его. Длинные объяснения или обвинения малоэффективны. Даже если ребенок может понять родителя, маловероятно, что он будет долго слушать его.

3. Когда за агрессивные действия виновника лишают любимых игрушек или привилегий, лучше не растягивать наказание на целый день, а осуществить его как можно скорее. Ребенок быстро забудет причину наказания — все его мысли будут сфокусированы на том, что ему не дают заниматься любимым делом, или выставляют в другую комнату, или срамят перед другими как «шалопаю». Его гнев и возмущение таким обращением снижает шанс, что он научится вести себя иначе.

4. Наименьший эффект приносят действия, когда взрослые отвечают агрессивностью на агрессивность. Во-первых, они могут побуждать к этому детей. Реплики «Иди и дай сдачи» вполне достаточно, чтобы ребенок воспринял ее как разрешение лупить забияку или с удовольствием давать сдачи при любом поводе. Во-вторых, серьезные недостатки есть и в угрозе взрослому: «Вот я укушу тебя, будешь знать!». Подобное высказывание, адресованное ребенку любого возраста, содержит угрозу того же самого агрессивного действия, за которое упрекают ребенка.

В отношении агрессивности важно соблюдать пределы дозволенного и недозволенного.

Телесные наказания

Телесные наказания никогда не бывают хорошей дисциплинарной мерой.

Ребенок, которого больно отшлепали, может не повторить проступок, за который его наказали. Но знают ли родители, что произошло в мыслях, чувствах и поведении ребенка? Скорее всего — нет, так как они сориентированы на внешние проявления в поведении ребенка. На самом же деле ребенок, как и любой взрослый человек, стремится избежать не столько болезненной ситуации,

сколько ее источника. Поэтому он быстро учится бояться вовсе не того, чего нельзя делать, а родителя. Это самое худшее, что можно сделать для психического здоровья ребенка.

Во-первых, страх очень сильно меняет облик ребенка: он делается робким, нерешительным, теряющимся, неуверенным в себе и почти начисто лишенным жизненного оптимизма.

Во-вторых, ребенок приучается бояться родителей и начинает испытывать к ним сначала неприязнь, а затем и ненависть. Если этот конфликт возникает в раннем детстве, ребенок привыкает ожидать враждебности от всех, кто любит его, и даже воспринимает ненависть как нечто сопутствующее любви.

В-третьих, телесные наказания со стороны родителей представляют собой модель агрессивного поведения. У агрессивных родителей, как правило, вырастают агрессивные дети. Более того, у ребенка может сложиться определенный стереотип поведения: если другой человек сделал что-то не так — его надо наказать, и лучше всего физически.

В-четвертых, телесные наказания часто вызывают совсем обратный результат, чем тот, которого добиваются родители. У детей лишь прочнее закрепляют неверное поведение и нисколько не меняют его. Ребенок начинает думать, что стоит, пожалуй, иной раз получить подзатыльник ради удовольствия позлить родителей. Он ждет наказания и хочет получить его ради очистки совести. Он знает: за то, что он натворил, нужно расплачиваться. А расплатившись, чувствует себя вновь свободным и начинает опять повторять свои выходки (согрешил — покаялся). Только теперь уже он начинает действовать с большей осмотрительностью, чтобы его не поймали на месте «преступления». Так ребенок удовлетворяет и свое желание сделать что-то недозволенное, и очищает свою совесть одновременно.

Учитывая психологический риск, связанный с применением родителями телесных наказаний, психолог может порекомендовать им следующие «неагрессивные» модели дисциплинарного воздействия.

1. **Терпение.** Нужна выдержка, выдержка и еще раз выдержка.
2. **Объяснение.** Ребенку объясняют, почему его поведение неправильно, делать это надо максимально кратко.
3. **Отвлечение.** Надо предложить ребенку что-нибудь более привлекательное, чем то, что ему сейчас хочется.
4. **Неторопливость.** Не надо спешить наказывать ребенка. Вдруг поступок повторится.

5. **Награды.** Лучше похвалить ребенка за хорошее поведение. Это пробудит в нем желание еще раз услышать похвалу.

6. **Шутки.** Рекомендуется иногда пошутить по поводу наказания и даже придумать какую-нибудь игру, чтобы ребенок тоже имел повод наказать «нерадивого» родителя. Очень важно дать ребенку возможность почувствовать, что и родители подчиняются тем же правилам поведения. В этом случае ребенок будет меньше сердиться, когда подвергнется наказанию за нарушение правил.

Если наказание применяется в дисциплинарных целях, оно будет эффективно лишь в отдельных случаях. Например, если ребенку не исполнилось 3—5 лет, он вообще не в состоянии понять цель наказания. Бить детей вообще не рекомендуется. Когда же родитель наказывает ребенка, лишая его какой-либо привилегии, которая у него была, — он непременно добьется гораздо лучших результатов.

Однако если психолог сталкивается с ситуацией, когда родители принимают решение использовать наказания, — им надо напомнить следующее.

1. Телесные наказания учат ребенка не признавать авторитета родителей, а бояться их.

2. Поведение ребенка будет строиться на непредсказуемой основе, а не на понимании и принятии законом морали.

3. Проявляя при детях черты своего характера, родитель сам становится образцом плохого поведения.

4. Телесные наказания могут только утвердить, но не изменить поведения ребенка.

5. Телесные наказания требуют от родителей меньше всего ума и способностей, чем любые другие воспитательные меры.

6. Задача воспитания — изменить желания ребенка, а не только его поведение.



Словесная (вербальная) агрессия

Агрессивность необязательно проявляется в физических действиях. Вербальная агрессия — это выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань).

Почти все дети рано или поздно начинают говорить бранные слова, выкрикивать оскорбления, дразнить других или ругаться. Это не повод для беспокойства. Напротив, родителей должно больше тревожить, если ребенок ни разу не произнес бранных слов. В этом случае можно было бы решить, что он просто не слышит, что говорят окружающие, а, может быть, даже не воспринимает их слова. Явное отсутствие непосредственности и неприужденности в поведении ребенка должно беспокоить больше.

Детям свойственно слушать, что говорят вокруг. И, вероятно, нет такой, даже самой лучшей семьи или школы, которые сумели бы воспрепятствовать этому. Часто взрослые сами не замечают, как ведут себя. Нередко родители сами же и учат ребенка некоторым выражениям. Было бы просто несправедливо думать, что ребенка «портят» другие люди и сам он ничего не делает, чтобы «испортиться». Дети усваивают определенный словарь от товарищей по играм и непосредственно от окружающих взрослых, а затем спокойно передают его друг другу.

Обычно бранные слова дети начинают использовать, как только попадают в детский сад или в школу, а иногда и раньше. И то, что эти слова шокируют взрослых, привлекают их внимание, для детей наилучший повод повторять их. Им хочется позлить, подразнить родителей, потому что им самим приходилось не раз терпеть это от их «самодурства». Теперь же они просто открыли для себя новое оружие агрессии.

Дети ругаются по разным поводам. И на повод надо ориентироваться, определяя наиболее приемлемый способ, как их отучить ругаться.

Некоторые дети ругаются совершенно невинно. Они не знают значения слов и не намерены кого-то шокировать. В подобном случае лучше просто сказать, что это грубое или неприятное слово и лучше его не использовать.

Не понимая значения слова, дети часто знают, что оно запрещенное. Ребенок использует его для эффекта, чтобы огорчить взрослых или досадить кому-то. Игнорировать брань ребенка и уделять ему внимание в другое время — один из эффективных методов, который может помочь. Ребенок разочаруется в ругани, если не будет видеть желаемого эффекта.

Однако простое игнорирование может не остановить сквернословия. Зачастую необходимо сделать выговор ребенку, особенно если он знает, какие слова бранные, а какие нет. Резкое неодобрительное «Довольно!» действует лучше длительной нравоучительной

тирады. Это гораздо полезнее, чем высказывать огорчение или потрясение. Лучше воздержаться от привлечения внимания других взрослых к сквернослову. Реплики типа: «Ты послушай, что он говорит!», сделанные в присутствии ребенка, обеспечивают ему аудиторию и внимание. Именно последние, скорее, будут стимулировать, а не предотвращать брань.

Дети, как и взрослые, нуждаются в выражении эмоций. Поэтому полезно давать им альтернативу брани — слова, которые можно произнести с чувством, когда ребенок ушибется или расстроится, слова для ответа на дразнилки и слова для усиления выразительности. Это, например, такие слова, как «елки-палки», «черт побери», «проклятье» и т. п. Поведение детей, которые ругаются бездумно, скорее всего, в подражание услышанному, постепенно может перемениться. Например, взрослый может повторить ребенку предложение, заменив слово. Если ребенок скажет: «Глянь-ка, что за паскудная собака!» — взрослый может ответить: «Да, что за по-тре-пан-ная собака!» Если же сказать это с некоторым наигрышем, ребенок почувствует, что новое слово выразительнее бранного.

Если обидные слова ребенка адресуются взрослому, надо как можно меньше обращать на них внимание. Вряд ли стоит заводить от устных нападок, и лучше постараться не принимать их близко к сердцу. Целесообразно просто игнорировать ребенка, привыкшего оскорблять людей. Если другие дети тоже научатся не обращать внимания на товарища, когда он грубит, ему может прийти на ум, что и продолжать это не стоит.

Иногда взрослые могут перевести оскорбления ребенка в комическую перепалку, если, якобы стараясь перекрыть сказанное им, ответят глупым замечанием. Сработает ли комический подход, зависит от того, как высказывался ребенок. Тем, кто регулярно говорит обидные вещи, да еще озлобленно, надо твердо сказать: «Ты мне нравишься, Таня, но то, что ты говоришь, мне не нравится». В перспективе можно попробовать удовлетворить потребность ребенка почувствовать себя сильным и значительным или отыграться за собственные обиды (если, по мнению взрослых, такие чувства стоят за устной агрессией). Со временем ребенок обнаружит, что он может нравиться, несмотря на все, что говорит, и что он способен пользоваться авторитетом и играть какую-то особую роль в группе детей, не прибегая к оскорблениям.

Мальчики и девочки, узнав бранные слова, поначалу одинаково ведут себя, хотя первые более склонны употреблять их. У детей,

которые раньше других прибегают к языку ругательств, за ширмой подобных выражений скрываются более сложные проблемы. Они могут лгать, например, или какими-то другими способами, еще более агрессивными, мстить за свои несчастья.

Надо стараться, чтобы у детей просто не возникало желания ругать кого-то или что-то в этом мире.

Полная профилактика бранных слов невозможна, так как дети живут не под стеклянным колпаком. Чтобы повлиять на детей, можно использовать следующие советы.

1. Не ругайте ребенка и не угрожайте, что станете ругать его, если он будет говорить бранные слова.

2. Постарайтесь сделать так, чтобы он был как можно более откровенен с вами. Это позволит непосредственнее высказываться в вашем присутствии, и тогда то, чему он научится, он скажет вам, а не произнесет при посторонних.

3. Обескуражьте ребенка — это наилучший способ повлиять на него. Когда он станет говорить бранные слова, отнеситесь к этому спокойно, мягко, добродушно. Ласковое обращение сразу же притупляет оружие, которое в противном случае может стать угрожающим.

4. Объясните ребенку, что говорить бранные слова так же неприлично, как отрывивать за столом или не извиниться в нужный момент. Но объясните это кратко и не наказывая его.

5. Если случится, что он обронит какое-нибудь бранное слово при посторонних, кратко извинитесь за него и сразу же смените тему разговора.



Косвенная агрессия

Косвенная агрессия включает агрессию, которая окольным путем направлена на другое лицо, — злобные сплетни, шутки — и агрессию, которая ни на кого не направлена, — взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т. п. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

Механизм косвенной агрессии связан с феноменом «перенесения». Например, ребенок, которому мать не дает карамельку, пинком отшвыривает игрушку. Он не осмеливается столь же открыто излить свою злость на мать и переносит гнев

и агрессивность на другой, более безобидный объект. Но чаще всего дети открыто проявляют свое возмущение родителями, а потом долго страдают от своего поступка. Ребенок не может взять верх над родителями прежде всего потому, что они взрослые, пользуются реальным авторитетом и у них больше возможностей настоять на своем.

Если ребенку уже привито чувство уважения и послушания, пусть даже с применением угроз и наказаний, он сильно огорчается из-за своего агрессивного поведения. У него рождаются чувство вины, а также боязнь утратить любовь и заботу родителей. Этот страх, в свою очередь, тоже может развивать агрессивность. Возникает порочный круг — ребенок чувствует себя подавленным не только родителями, но также собственным чувством вины и страха. И его агрессивность теперь уже будет направлена на всякие другие объекты.

У некоторых детей агрессивность принимает форму разрушительного отношения к вещам. Они рвут книги, высыпают продукты из пакетов или разбрасывают игрушки. Могут быть даже такие опасные проявления агрессивности, как поджоги. Бывает совпадение агрессивности и враждебности, когда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Многие признаки агрессивности равно относятся к детям, чьи чувства выражаются в разрушительном поведении.

Детский гнев или недовольство, проявляющиеся в разрушительности, могут вылиться в большую драму. Взрослым важно оставаться как можно спокойнее и не отвечать гневом на гнев. Это очень трудно, когда стулья и игрушки летят в голову! Если поведение мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями, то признаки страха у окружающих могут только стимулировать таких детей.

Необходимо разобраться, действительно ли ребенок, играя, ломает игрушку только потому, что ему непременно хочется сломать ее. Надо учесть, как часто он совершает подобные действия, каков при этом у малыша эмоциональный запал. К примеру, ребенок ломает игрушку каждый день, тогда действительно надо расценивать это как желание ломать, даже если виновник выглядит совсем невинным. Когда ребенок сердится, злится, стремление ломать проявляется еще более очевидно. Подобное происходит, если ребенок устал от бесконечных запретов родителей. Он рвет свою тряпочную игрушку только потому, что не в состоянии сделать то же самое с мамой и папой.

Другая причина, вызывающая желание ломать, портить, уничтожать, кроется в зависти, за которой стоит стремление самоутвердиться. Один ребенок завидует другому потому, что тот умеет собирать из деталей конструктора очень высокие башни. При этом первый, чувствуя себя неспособным строить так же, злиться не на ребенка, а на башню, успокаивая себя тем, что крушит ее. Это его способ утвердиться. Подобное желание часто направляется и на игрушки.

Есть дети, у которых такое чувство собственности, что они предпочитают сломать игрушку, чем отдать ее кому-либо. Такое поведение означает только одно: «Не хочу ни с кем делиться: — или она моя, или ничья».

Если не считать случайных поломок, то во всех ситуациях, когда желание сломать, испортить, разрушить связано с гневом, завистью или эгоизмом, в его основе лежат неуверенность в себе и вражда к людям. Именно этот вывод может подсказать взрослым самый надежный способ предотвратить подобную реакцию, а в ряде случаев даже совсем «снять» этот феномен. Надежная тактика, которую психолог может порекомендовать родителям, состоит в следующем:

- не заменять сломанных ребенком игрушек новыми, а оставлять повсюду их обломки, чтобы наглядно были видны последствия его поведения;
- давать детям игрушки, которые можно разбирать и собирать, чтобы они могли удовлетворить свое любопытство;
- подобрать детям очень прочные игрушки, которые они не смогли бы сломать.

В качестве профилактики родителям рекомендуются следующие советы.

1. Как можно мягче проявлять свое недовольство и раздражение. Если ребенок захочет что-нибудь сломать или даже сломает в чужом доме, куда взрослые и дети пришли в гости, следует принести извинения при ребенке, объяснить ему, почему и родители, и все остальные не одобряют его поступок, предложить ему какое-нибудь другое занятие, а если необходимо, увести его домой.

2. Было бы ошибкой силой принуждать ребенка к повинности по той простой причине, что подобная тактика может вызвать у него стремление еще больше ломать. Занять правильную позицию взрослому поможет сознание, что даже самые уравновешенные взрослые люди, когда были детьми, не всегда являли собой чудо добродетели.

3. Помощь ребенку в адаптации к окружающей обстановке и к взрослым уменьшит его желание ломать и разрушать.

4. Большое участие в жизни ребенка — с его точки зрения, а не с родительской, — позволит ему чувствовать себя любимым и желанным. Чем более уверенным в себе станет ребенок, тем реже он будет испытывать гнев, зависть, тем меньше в нем останется эгоизма.

5. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего следует отказ, но когда-нибудь ребенок может и откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы создать беспорядок, поэтому я уверена, что ты сможешь мне убраться». Если уборка назначается как наказание или ребенка принуждают помогать, это вряд ли изменит разрушительное поведение; в словах должна быть уверенность взрослого, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убраться, он, конечно, должен услышать искреннее «спасибо» и никаких напоминаний о проступке — для него инцидент исчерпан.

6. Если взрослый понизит тон нагоняев, когда ребенок рассердит его, то он покажет ему хороший пример.



ГНЕВ

Причиной гнева чаще всего являются физические или психологические препятствия, мешающие удовлетворению потребностей или достижению целей человека. Этими препятствиями могут быть физические преграды, общественные правила и законы, собственные слабости. Гнев могут вызывать оскорбления личного достоинства, повседневные страдания, прерывание «цикла» получения удовольствия, принуждения и наказания.

Переживание гнева характеризуется высоким уровнем напряжения и импульсивности. Чувство уверенности в себе при гневe значительно выше, чем при любой другой эмоции.

Обычно гневу предшествуют ощущения полного провала и несостоятельности, чувства предательства, разочарованности, обиды, несправедливости и несовершенства окружающего мира. При этом часто появляются мысли разрушительного содержания, агрессивные и мстительные желания. Иногда именно поэтому ребенка, выражающего свой гнев, воспринимают как агрессивного. В гневe он может разбить тарелку или ударить

другого ребенка. На самом же деле очень часто агрессивное поведение — это не только проявление гнева, но и отражение реальной ситуации, в которой оказался ребенок.

Психика ребенка с неудовлетворенной потребностью пытается использовать все средства, необходимые для достижения психического равновесия.

1. Ребенок может просто высвободить энергию гнева, выразив ее каким-либо образом.

2. Ребенок может прибегнуть к так называемой «ретрофлексии» гнева, тогда он будет делать с собой то, что хотел бы сделать с другими. Он может биться головой об стену, выдергивать себе волосы, «душить» себя приступами астмы, «сжигать» свой желудок до тех пор, пока не появится язва, напрягать мышцы до судорог, головной боли, резей в животе.

3. Ребенок может прибегнуть к так называемой «дефлексии» гнева, т. е. ни при каких обстоятельствах не выражать подлинного чувства. Механизм таков: возникающий гнев спустя некоторое время забывается, но его энергия остается и должна быть выражена. Ребенок выталкивает ее и проявляет агрессивность. Его состояние немного улучшается, но ненадолго. Поскольку момент хорошего самочувствия быстро проходит, он снова и снова пытается вернуть его, постоянно повторяя агрессивные действия.

4. Некоторые дети проецируют свой гнев на других, представляя себе, что все остальные гnevаются на них.

5. У ребенка гнев может выразиться телесно через ночное недержание мочи или через сдерживание работы кишечника.

Взрослые часто считают, что нарушения поведения у ребенка связано с его внутренними побуждениями, с каким-то внутренним стремлением к агрессии. Однако именно проблемы, связанные с его окружением, а не внутренние трудности провоцируют ребенка. У него часто просто недостает способности справиться с окружением, которое возбуждает в нем чувства страха и гнева. Он не знает, как справиться и что нужно сделать с чувствами, которые порождает в нем это враждебное окружение. Когда ребенок пристаёт к кому-нибудь, он делает это потому, что не знает, что еще он может сделать.

В первую очередь стоит разобраться с эмоциями, на основе которых возникает агрессия. Как правило, в какой-то степени приходится признавать, что именно присутствие гнева в его эмоциональном состоянии побуждает ребенка к таким действиям. Это может быть желание доставить другому такую же боль,

какую он переживает сам. Может быть, ребенком руководит потребность испытать приятное чувство своего превосходства над взрослыми или сверстниками. Иногда дети ведут себя агрессивно из-за того, что в гневе не знают более мягкого способа для выражения своих чувств.



СТРАХ И ТРЕВОГА

Страх — неприятное и мучительное чувство. Его причиной обычно является присутствие чего-то угрожающего либо отсутствие чего-то, что обеспечивает безопасность, ощущение смутной тревоги или неминуемой опасности. Страх — это реакция на вполне определенные стимулы или ситуации, т. е. страх имеет в качестве своего возбудителя какого-то конкретного человека или объект, какой-то предмет, например, ребенок может бояться больших собак или грома и молнии. Иногда страх не связан ни с чем конкретным, а бывает мнимым плодом воображения.

Беспредметный страх часто называют тревогой. Она имеет более неопределенный или генерализованный источник. Тревожащиеся дети чего-то опасаются, но не знают, чего именно. Переезд на новое место жительства или неожиданное изменение родительских ожиданий, как например, в начале приучения к горшку могут быть косвенными причинами напряжения, которое кажется беспричинным. Многие психологи полагают, что тревога неизбежно сопутствует процессу социализации, так как ребенок пытается избежать неприятных переживаний вследствие родительского недовольства и наказания.

У страха и тревоги много причин. Маленькие дети могут тревожиться о том, что родители бросят их или перестанут любить. Обычно родители относятся к своим детям с любовью и пониманием, но в целях наказания могут лишить ребенка своего расположения, внимания и защиты, что вызывает тревогу у детей. Предчувствие других форм наказания, особенно физического, — еще один источник тревоги маленьких детей. Двухлетние дети считают своих родителей всесильными, у малышей нет реального представления о том, как далеко они могут зайти в наказании. Когда выведенный из себя родитель кричит: «Я тебе голову оторву!», ребенок, который, возможно, видел примеры подобного насилия по телевидению, может не знать, что это всего лишь пустая угроза.

Страх и тревога могут усиливаться или даже порождаться воображением самого ребенка. Дети часто думают, что рождение братика или сестренки непременно заставит родителей отвергнуть их самих. Иногда тревога возникает в результате собственных чувств ребенка: гнева на родителей или учителей, ревности к брату или другу, желания вновь стать маленьким.

Независимо от причин страха ключ к пониманию его психологической природы кроется в человеческом сознании, а не в тех конкретных реалиях, которых мы боимся. Некоторые явления или вещи не сами по себе пугают человека — он на них смотрит с опасением. Взрослый человек видит вещи и оценивает степень их опасности исходя из представлений о них или из своего опыта. В этом он сильно отличается от ребенка. Ребенок, напротив, может совершенно не бояться действительно опасных вещей и пугаться совсем безобидных. Поэтому детские страхи могут быть как обоснованными, так и придуманными, как незначительными, так и чрезмерными.

Происхождение некоторых страхов — доктор, который делает прививку, запах больницы или звук работающей бормашины — проследить легко. О природе других страхов догадаться не так просто. У многих дошкольников развивается страх темноты, мешающий им заснуть после того, как родители выключают свет и оставляют их одних. Эта разновидность страха часто связана с фантазиями и сновидениями самого ребенка, а не с какими-то реальными событиями его жизни.

Дети испытывают страх чаще, чем думают взрослые. На каждый случай открытого выражения страха приходится много случаев страха скрытого. Родители тратят много сил, объясняя детям, как избавиться от страха, но редко принимают ощущаемый детьми страх. Дети обучаются загонять свои страхи глубоко в себя, чтобы угодить родителям или не путать их своими переживаниями. При анализе рисунков детей очень часто всплывают на поверхность страхи, которые они скрывали.

Возбудителями страха могут быть одиночество, незнакомость (человека, объекта, предмета), внезапное приближение чего-либо, контрастное изменение стимула (тишина — громкость, свет — тьма), высота, боль.

Возникновение и исчезновение страхов у детей зависят от их возраста. Страх перед незнакомыми людьми не может появиться в первые месяцы жизни просто потому, что у ребенка еще не развилась способность отличать знакомые лица от незнакомых. Эта

способность возникает между 6- и 9-месячным возрастом, когда отмечается максимальный страх перед чужими. Боязнь животных и темноты обычно проявляется в первые год-полтора, но наблюдается довольно регулярно у детей после 3 лет. В возрасте от 1 до 6 лет постепенно уменьшается боязнь звуков и незнакомых предметов. Страх перед животными достигает своего пика к 4 годам, а затем уменьшается. С возрастом на смену конкретным страхам приходят воображаемые, беспредметные страхи.

Классификация детских страхов и тревоги с учетом их происхождения, как явного, так и скрытого, символического, приведена в табл. 1.

Таблица 1

Детские страхи и тревоги, их классификация и происхождение

Архаические страхи	Боязнь темноты, шумов, посторонних, оказаться забытым в незнакомом месте и др.
Тревога отделения	Страх исчезновения, голода, беспомощности, одиночества и др.
Страх потери любви	Боязнь наказания, отвержения, заброшенности, смерти, землетрясения, грозы и грома и др.
Кастрационная тревога	Боязнь операций, увечий, врачей, зубных врачей, болезней, бедности, грабителей, колдуний, привидений и пр.

Существуют три типа ситуаций, при которых у ребенка возникает страх или формируется предрасположенность к нему.

Подражание. Процесс, при котором ребенок перенимает многие страхи взрослых (в первую очередь родителей), и их отношение к ним. Часто взрослый, боясь собак, мышей, огня, воды, молнии, не отдавая себе отчета, «заражает» этим ребенка. Подражая родителю в поведении, ребенок со временем начинает испытывать те же чувства. Иногда ребенку вполне достаточно лишь только увидеть, что его родитель встревожен или проявляет беспокойство в какой-то ситуации.

Подражание порождает огромное количество детских страхов еще и по другой причине. Например, заботливый родитель, предупреждающий ребенка, чтобы он не упал, не сделал себе больно, не поранился, постоянно «излучает» тревогу и опасения. Это состояние родителя передается ребенку. Если постоянно призывать ребенка к осторожности, напоминать ему о том, что он может причинить себе вред, — он ощутит неотвратимость опасности. Если ребенок и не сможет сразу определить, чего именно ему следует бояться, у него в душе поселится постоянное смутное ощущение тревоги и надвигающейся опасности. Это ощущение может жить в душе ребенка достаточно долго. Когда этот ребенок вырастет, станет взрослым человеком, родителем, он, вероятно, также будет «заражать» своих детей собственными детскими страхами. В шутку этот механизм можно назвать «кругооборотом страха в природе».

Различные модели поведения родителей, когда они сталкиваются с проблемой детского страха, приведены в табл. 2.

Таблица 2

Модели социализации страха

Тактика поведения родителей	
Модель управления страхом	Модель научения страху
<p><i>Минимизация страха</i> Родители воздерживаются от запугивания ребенка. Даже если они опасаются за безопасность ребенка, они стараются защитить его, не передавая ему собственное чувство страха. Родители убеждены сами и информируют ребенка о том, что страх должен возникать лишь в чрезвычайных условиях.</p> <p><i>Избегание страха</i> Иногда ребенок начинает бояться своего страха больше, чем нужно, преувеличивая его силу. Благожелательное отношение родителей позволяет снять этот вторичный эффект.</p>	<p><i>Максимизация страха</i> Родители преувеличивают значение страха и опираются на запугивание ребенка как на способ расширения его адаптационных возможностей. Родители внушают ребенку собственные страхи, не приучают ребенка дифференцировать степень опасности.</p> <p><i>Привычка испытывать страх</i> Родители считают, что страх полезен, и часто запугивают ребенка в целях воспитания. Ребенок при этом становится более боязливым, так как страх может возникать в абсолютно нейтральных, не</p>

Модель управления страхом	Модель научения страху
<p data-bbox="200 337 441 365"><i>Компенсация страха</i></p> <p data-bbox="125 370 519 613">Если родители намеренно или по незнанию испугали ребенка, то стараются загладить свою вину с помощью извинения или объяснения, что не хотели причинить вред ребенку. Они также стараются восстановить близкие отношения с ребенком.</p> <p data-bbox="203 716 441 743"><i>Терпимость к страху</i></p> <p data-bbox="125 748 519 959">Если ребенок испугался, родители стараются научить его не быть подавленным этим впечатлением, а управлять им. Особенно это эффективно, когда родители сами демонстрируют такую терпимость.</p> <p data-bbox="125 964 519 992"><i>Противодействие источнику страха</i></p> <p data-bbox="125 997 519 1117">Родители научают ребенка в ситуациях, вызывающих страх, наступать вместо того, чтобы отступить.</p>	<p data-bbox="544 277 940 331">пугающих ситуациях, как реакция «как бы чего не вышло».</p> <p data-bbox="544 336 921 363"><i>Отсутствие компенсации страха</i></p> <p data-bbox="544 368 940 709">Если родители намеренно или по незнанию испугали ребенка, то они не пытаются дать каких-то объяснений и извинений. Они не стараются также укрепить или восстановить близкие отношения с ребенком. Родители считают вполне оправданным то, что ребенок научается подчиняться общественным нормам поведения с помощью страха.</p> <p data-bbox="625 714 855 742"><i>Подавление страха</i></p> <p data-bbox="544 747 940 930">Родители, особенно те, которые являются сторонниками воспитания упорства, твердости и самостоятельности, используют чувство стыда и другие отрицательные санкции в отношении трусости.</p> <p data-bbox="555 967 929 995"><i>Невнимание к источнику страха</i></p> <p data-bbox="544 1000 940 1276">Родители не обучают ребенка противодействовать источнику страха, часто пренебрегают этим либо придают ему неприятный для ребенка характер. Кроме того, родители обращают мало внимания на признаки страха у ребенка, игнорируют или же преуменьшают его значение</p>

Травма. Это острое психическое переживание какого-то события, которое оставляет глубокий след в сознании ребенка. Такие эпизоды, как укус собаки, падение с дерева или качелей, могут травмировать не только физически, но и психологически.

Перед всеми этими событиями у ребенка могут возникнуть страхи. Одни надолго сохраняются в памяти, другие быстро забываются. Все зависит от характера ребенка, остроты ситуации и реакции родителей по поводу случившегося.

Наказания. Речь идет, скорее, не о каких-то специфических страхах, а о глубинной основе тех впечатлений, которые могут привести к страху. Когда родители кричат или бьют ребенка, ему совершенно ясно — они раздражены и на время утратили любовь к нему. Ребенок часто пребывает в растерянности, не зная, как объяснить причину «свирепости» своих родителей: что же плохого было в его поведении, ведь раньше он делал это тысячу раз, и родители были спокойны.

Если на ребенка постоянно кричат, угрожают ему и наказывают его, в нем постепенно накапливается враждебность по отношению к родителям, а следовательно, он начинает ощущать себя виноватым. У него появляется чувство ненависти к людям, которых он любит. Он вынужден скрывать свою враждебность, но сделать это очень трудно. И он начинает бояться самого этого чувства.

Причиной страха может стать неспособность ребенка выполнять приказания родителей. Когда ребенку не по силам выполнить родительское указание, он обижается на них за чрезмерно строгие требования. Но в то же время он опасается потерять любовь близких, если они останутся недовольными ребенком. Чем больше обида, тем сильнее страх. Часто чрезмерные требования к детям создают в семье атмосферу страха. Эта ситуация может возникнуть в двух случаях: во-первых, когда ребенок опасается, что родители от него откажутся и перестанут его любить, и, во-вторых, когда враждебная реакция ребенка на родительские требования заставляет его чувствовать себя все менее достойным любви близких, а значит, чувствовать себя в большой опасности.

Некоторые страхи у детей становятся навязчивыми, возрастают до такой степени, что усилия, предпринимаемые для того, чтобы избежать вещей или ситуаций, вызывающих страх, мешают жить. В этом случае нужно говорить о фобии.

Разница между страхом и фобией в том, что в первом случае дети испуганы чем-то реально виденным. Если самоощущение ухудшается, страх может возникать лишь от сознания возможности существования его источника, поэтому действия строятся по принципу «на всякий случай», «обжегшись молоком — дуют на воду». Ребенок, который боится собаки и не хочет идти гулять

на улицу, где видел ее злобной и лающей, проявляет страх. У ребенка, который не отваживается переступить порог дома, потому что «там за дверью сидит собака», возможно, развивается фобия.

Симптомами страха в поведении ребенка являются: грызение ногтей, сосание пальца, заикание, тики, ночное недержание мочи, капризы во время еды, жалобы и хныканье, скрытность и замкнутость.

Родители сами могут помочь ребенку справиться со страхами. Для этого необходимо:

1. Научиться распознавать и интерпретировать стрессовые реакции у детей.

2. Обеспечить детям теплое, надежное пристанище, чтобы вернуть им уверенность.

3. Дать детям возможность рассказать о том, что они чувствуют, так как с разделенной бедой справиться легче.

4. Не препятствовать регрессивному или не соответствующему возрасту поведению, такому как желание пососать палец, закутаться в одеяло, поприставать с пустяками или посидеть на коленях.

5. Помочь детям понять смысл событий или обстоятельств, давая им все необходимые объяснения.

6. Сделать любое усилие, чтобы улучшить отношения с ребенком. Для этого взрослым нужно умерить свои требования к детям, реже наказывать их и меньше обращать внимания на враждебность, которую они время от времени проявляют.

7. Стремиться успокоить ребенка, вернуть ему душевное равновесие. «Научные» объяснения, высмеивание и шутки по поводу страха неуместны и вообще недопустимы.

8. Взрослые должны с уважением отнестись к страху ребенка, даже если он совершенно беспочвенен, или же вести себя так, словно в испуге ребенка нет ничего удивительного. Ребенок крайне нуждается в том, чтобы все его страхи признавались, принимались, уважались. Только тогда, когда страхи рассматриваются открыто, ребенок может обрести силу, достаточную для взаимодействия с окружающим миром, который временами пугает его.

9. Разговаривать с детьми о страхах, слово «страх» не должно быть табу, поскольку некоторые страхи возникают в результате ошибочных представлений, другие основываются на

реальных ситуациях или появляются вследствие неравного положения ребенка в семье, группе сверстников.

10. Рассказать ребенку, что сам родитель или кто-то из общих знакомых пережил точно такой же страх и сумел преодолеть его.

11. Относиться ко всему проще: не надо из детского страха делать драму, еще хуже трагедию, не надо вести долгих разговоров на эту тему. Лучше отыскать какой-нибудь смешной эпизод в стрессовой ситуации, но не осмеивать ее, и постараться быть как можно ласковее с ребенком.

Если все же в жизни ребенка появляется сильный страх, ему потребуется помощь детского психолога.



Горем можно назвать такую эмоциональную реакцию на событие, когда человек падает духом, чувствует одиночество, испытывает жалость к себе и стремится к уединению.

Ощущение горя обычно возникает, когда страдание становится доминирующим состоянием человека на разлуку или утрату. Психологические причины горя связаны с сильными эмоциональными привязанностями к людям, предметам, идеям. Разлука или утрата объекта привязанности означает потерю источника радости, удовольствия и возбуждения. Это, в свою очередь, означает для человека потерю любви, уверенности и чувства благополучия. Таким образом, ощущение лишения чего-то ценного и любимого, к чему имела сильная эмоциональная привязанность, и означает горе.

Длительное горе может сопровождаться целой гаммой других эмоций. Например, смерть близкого человека может вызвать и гнев (не могут осуществиться планы; не могут быть удовлетворены желания, связанные с этим человеком), и страх (тревога за свою жизнь и судьбу), и чувство вины (сожаление, что не было лучших отношений с умершим; осознание того, что для утраченного человека не было сделано всего необходимого), и стыд (мысли о том, что другие осуждают человека за недостаточное внимание к умершему или недостаточную заботу о его здоровье).

Горе обладает большим приспособительным значением для человека. Оно дает возможность превозмочь себя и свыкнуться с потерей. Неспроста история человечества так бережно хранит

традиции и ритуалы горевания. Все они вне зависимости от особенностей культуры включают три фазы:

- а) признание горя (осознание потери);
- б) переживание всех сопутствующих горю эмоций (отреагирование печали через плач, гнева через агрессию, вины и стыда через прощение себя и других);
- в) преобразование жизни (окончательное расставание, прощание с утраченным объектом или предметом и нахождение «замены» ему).

Из-за горевания человек имеет возможность, во-первых, отдать дань потерянному любимому человеку или объекту, во-вторых, восстановить личностную автономию (через мотивацию к обретению нового объекта взамен утраченного) и, в-третьих, расширить собственную коммуникативную сферу (с одной стороны, вызывая сочувствие и помощь окружающих, а с другой — демонстрируя им, что он является заботливым и любящим человеком).

Детское горе — это особое явление. Часто дети горюют по таким поводам, которые взрослым просто непонятны. Это может быть потерянная безделушка, сломанная игрушка или разорванный фантик от конфеты. При внимательном отношении взрослого к ребенку эту трагедию можно помочь пережить, найдя эквивалентную замену утраченному. Совсем иное, когда ребенок лишился или безвозвратно потерял своего родителя.

Общение и отношения с ребенком, пережившим смерть родителей, должно быть очень осторожными и максимально корректными.

Дети, как и взрослые, нуждаются в понимании реальности смерти, и этот процесс постепенный. Поэтому, насколько это необходимо, нужно говорить о том, что произошло, и много раз, независимо от того, пришла ли смерть внезапно или нет. Информация, которую ребенок получает, и те разговоры, которые с ним ведут, имеют решающее значение для того, как ребенок справится с несчастьем. Чтобы доверие к взрослым не нарушилось, ребенок как можно скорее должен получить точную информацию о том, что произошло.

Позволяя ребенку задавать вопросы, отвечая на них, если есть ответ, и позволяя себе сказать «не знаю», если нет ответа, взрослый поможет ребенку лучше понять случившееся. Иногда трудно ответить на прямые детские вопросы, но очень важно дать честный ответ. Важно избегать слов типа «умерший спит» или «он

или она ушел или уехал». Если ребенок настолько развит, что может задать вопрос, то он достаточно развит, чтобы получить прямой ответ на него. Нет также смысла ждать до похорон с сообщением о случившемся: ребенок может неверно понять некоторые слова окружающих и еще больше испугаться.

После смертного случая дети очень болезненно переносят всякие расставания. У них может усилиться беспокойство, что опекающий их взрослый тоже может исчезнуть. Дети испытывают сильную нужду в близости, особенно в первое время после смертного случая. Поэтому лучше всего избегать ненужных разлук.

Дети испытывают сильную потребность вспомнить умершего, одновременно осмысливая случившееся. Они могут выражать это по-разному.

В определенные моменты дети могут часами смотреть на фотографии умершего, могут взять что-либо из вещей умершего, носить их с собой, спать с ними.

У них может возникать желание посетить те места, где они были вместе с умершим, или посетить его могилу. Если есть возможность, можно сделать это вместе с ребенком. Посещение места несчастного случая может помочь ребенку лучше понять, как наступила смерть. Иногда только тогда они начинают понимать, что произошло.

У детей свои способы справляться с сильными чувствами. Например, дети часто имитируют похоронную процессию. Они хоронят животных и насекомых, что помогает им понять, что произошло с умершим. Они также могут рисовать могилы с крестом или рисовать другие вещи, имеющие отношение к умершему.

Для ребенка это нормальный способ выражения своих чувств. Одновременно они начинают понимать смысл события, которое произошло. Поэтому важно не останавливать детей, когда они играют или рисуют. Если ребенок был свидетелем драматического смертного случая, он может повторять одну и ту же игру много раз.

Если поведение ребенка сильно меняется или если сильные эмоции не теряют интенсивности в течение длительного времени, надо обратиться за профессиональной помощью.

Взрослые могут помочь ребенку при встрече с горем, используя следующие рекомендации:

Говорите открыто и честно

- Незамедлительно расскажите о смертном случае и дайте конкретную информацию о том, что произошло.

- Скажите, что умерший никогда не вернется.
- Расскажите о церемонии прощания и похоронах.

Избегайте неясностей

- Не говорите о «путешествии» или «сне».
- Избегайте абстрактных объяснений.
- Давайте объяснения, подходящие возрасту ребенка.

Помогите ребенку понять

- Выделите время, чтобы поговорить с ребенком о тяжелом.
- Отвечайте на вопросы ребенка, даже если он повторяет их из раза в раз.

- Пройдите через то, как разворачивались события, несколько раз.

- Прислушайтесь к мыслям и пониманию ребенком того, что произошло.

- Позволяйте ребенку рисовать и играть, чтобы он таким образом высказал свои чувства.

- Позвольте ребенку старшего возраста написать о произошедшем в дневнике, стихотворение, сочинение.

Сделайте потерю реально ощутимой

- Позвольте ребенку видеть мертвого.
- Позвольте ребенку присутствовать на похоронах.
- Не скрывайте от ребенка своих мыслей и чувств.
- Часто вспоминайте ушедшего, сделайте фотоальбом, смотрите на фотографии и видео.

- Берите ребенка с собой на кладбище.

- Печаль, тоска — естественные реакции даже у детей.

Покажите, что такие чувства разрешены.

Не отступайте от заведенного порядка

- Постарайтесь не разлучать ребенка с родителями. Даже кратковременное отсутствие из дома может быть причиной беспокойства.

- Попытайтесь сохранить заведенный порядок вашего дома.

- Согласитесь с тем, что ребенок нуждается в вашей близости и защите.

- Не затягивайте с возвращением ребенка в школу или детский сад.

Успокойте беспокойство ребенка, что он или его родители скоро умрут

- Говорите с ребенком о его страхах.

- Уверьте ребенка, что подобные смертные случаи бывают очень редко.

Приглушите чувство вины ребенка

- Поговорите серьезно с ребенком, если он показывает чувство вины.

- Убедите ребенка, что ничего, о чем он думал или что он сделал, не привело к смертному случаю.



ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ СИМПТОМЫ

Энурез (от лат. *enures*) — дневное или ночное недержание мочи — очень распространенное явление среди детей. Энурез проявляется в повторяющихся мочеиспусканиях в неподходящих местах и в неподходящее время. Мочеиспускание может быть произвольным или произвольным. Некоторые дети с дневным энурезом могут намеренно не тормозить рефлекс мочеиспускания, а некоторые признают, что просыпались и принимали решение помочиться в постели вместо того, чтобы идти в туалет. Крайне трудно понять причины энуреза, но еще более сложно его устранить.

Обычно дети самостоятельно перестают мочиться в штанишки в 2,5—3,5, а в постель — в 3,5—4,5 года. Пока ребенок не достиг этого возраста, вряд ли стоит беспокоиться. Проблема возникает тогда, когда ребенок продолжает мочиться и в штанишки, и в постель уже после отведенного природой срока или когда бывают по меньшей мере два события в месяц для детей от 5 до 6 лет, и одно событие в месяц для более старших детей. Эти ориентиры — лишь общая нора, но от нее иной раз возможны значительные отклонения.

Как показывает статистика, энурез встречается в 7% у мальчиков и в 3% у девочек в возрасте 5 лет, у 3% мальчиков и 2% девочек в возрасте 10 лет. Дневной энурез бывает значительно реже, чем ночной. Только приблизительно у 2% 5-летних детей имеет место дневной энурез не реже 1 раза в неделю. В отличие от ночного энуреза, дневной энурез чаще наблюдается у девочек, чем у мальчиков.

В норме контроль над мочевым пузырем развивается постепенно, и на него влияют особенности нейромышечной системы,

когнитивной функции, болезни, физиологические и социально-экономические факторы, обучение пользоваться туалетом и, возможно, генетические факторы. Нарушения одного или более из этих факторов могут вызывать задержку в развитии способности удерживаться от мочеиспускания. Продолжительные исследования развития детей показывают, что те дети, которые страдали энурезом, чаще примерно вдвое имеют задержки развития.

Большинство страдающих энурезом имеют анатомически нормальный мочевой пузырь, но он «функционально мал». Поэтому дети ощущают потребность помочиться при менее наполненном мочевом пузыре, чем при норме, и, следовательно, они мочатся чаще и в меньшем количестве, чем нормальные дети.

Могут быть и другие причины энуреза, не имеющие отношения к физиологии:

1. Боязнь темноты.
2. Трудно добраться до туалета.
3. Ребенок может просто не знать, что мочиться в постель нельзя.
4. Слишком сильное переживание, яркое впечатление, испуг.
5. Инфантилизм, замедленное психическое развитие или общая недоразвитость ребенка.
6. Психологический стресс, связанный с рождением брата или сестры, с госпитализацией между 2 и 4 годами, с началом посещения детского сада или школы, с распадом семьи из-за развода или смерти или переездом на новое место жительства.
7. Слишком ранние и слишком строгие попытки научить ребенка пользоваться горшком или туалетом.

Недержание мочи, обусловленное теми или иными психологическими причинами, — это результат неправильного воспитания или проявления какого-то психического напряжения (либо и того и другого вместе).

Очень часто родители, столкнувшись с этой проблемой, с упреками, угрозами в очень категорической форме требуют, чтобы ребенок перестал мочиться в штанишки или постель. При таком отношении у ребенка может возникнуть страх перед естественными нуждами. А это уже ненормально и сильно осложнит жизнь как самого ребенка, так и его родителей. Один из самых распространенных способов скрыть свой страх — проявить отвращение к фекалиям. В этом случае формируется так называемый «анальный» характер: ребенок растет с обостренным чувством

неприязни к грязи, вообще к любому беспорядку и «защикливаются» на чистоте.

Проблему недержания мочи можно сгладить, соблюдая следующие рекомендации.

1. Относиться ко всему этому спокойно и с уверенностью.
2. Не следует ожидать, что ребенок перестанет мочиться в постель сразу же, как только научится это делать днем.
3. Не надо проводить эксперименты и пытаться сделать из ребенка чудо в этом отношении. Этим можно только навредить ему.
4. Надо радоваться каждому маленькому успеху ребенка. Когда он научится сдерживать себя днем, велика вероятность того, что он будет оставаться сухим и ночью.
5. Полезно раз или два ночью отнести или отвести его в туалет. Если это и не войдет в привычку, то поможет ребенку более эффективно контролировать деятельность мочевого пузыря, а также заслуживать похвалу утром.
6. Не следует ругать ребенка, если вдруг окажется, что его постель мокрая. Лучше промолчать или просто приласкать ребенка.

Важно, чтобы родители поняли, что ни они, ни ребенок не виноваты в этом. Если ребенок периодически мочит или пачкает штаны, вряд ли стоит сердиться. Если это происходит вследствие нервозности или перевозбуждения, гнев взрослого вызовет излишнее напряжение. Лучше показать малышу, что родителям хотелось бы, чтобы такое не повторилось. Полезно привлекать ребенка, как взрослого, к стирке трусиков или брюк. А вот кричать или срамить по этому поводу бесполезно. И жестоко.

Немногие дети ведут себя так из вредности и непослушания. Просто, погружаясь в какое-то очень увлекательное занятие, некоторые дети игнорируют позывы организма до последнего момента. А иные настолько увлекаются, что и не замечают случившегося.

Следует водить детей в туалет через определенные интервалы времени, ободрять их собственную инициативу и сохранять спокойствие.

Родители, а иногда и все члены семьи могут делиться своими переживаниями, связанными с этой ситуацией. Можно попытаться возложить ответственность за те или иные телесные функции на самого ребенка.



ГИПЕРАКТИВНОСТЬ

Ребенку с повышенной активностью трудно усидеть на месте. Он суетлив, много двигается, вертится на месте, иногда чрезмерно говорлив, может раздражать манерой своего поведения. Часто у него наблюдается плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Он неуклюж, роняет или ломает вещи, проливает молоко. Такому ребенку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается, часто задает множество вопросов, но редко дожидается ответов; испытывает потребность что-то схватить, начать играть с чем-нибудь, но затем может внезапно изменить свое намерение.

Гиперактивность проявляется уже на третьем-четвертом годах жизни. У ребенка очень сильно ограничен объем внимания, он может сосредоточиться на отдельных формах активности всего лишь на несколько мгновений, а затем переключается на другие виды деятельности. Как правило, этим детям присуща чрезмерно высокая отвлекаемость — они реагируют на любой звук, на любое движение.

Очень часто гиперактивные дети испытывают трудности в учебе, вызванные недостаточными способностями к умственной сосредоточенности, к восприятию зрительных, слуховых, а иногда и тактильных образов. Моторная несогласованность вызвана слабой координацией связи «глаза-руки» и отрицательно сказывается на способности легко и правильно писать. Ребенка угнетают трудности в учебе, которые неизбежно приводят к формированию низкой самооценки.

Трудности у таких детей связаны с многими вторичными эффектами. Взрослые нетерпеливы с ними, не доверяют им, иногда не могут спокойно выдерживать их поведение. Они пытаются с раздражением их утихомирить, подавляя таким образом их психическую и физическую активность. Ребенку, который лишен возможности выразить сдерживаемые чувства, трудно быть спокойным, сосредоточенным и концентрировать внимание.

У гиперактивного ребенка, как правило, мало друзей, потому что у него слабо развиты навыки социального общения. Другие дети дразнят его и дают ему прозвища. Поэтому он часто агрессивен, вызывает множество конфликтов и споров, плохо контролирует свои побуждения, очень импульсивен.

Многие стимулы, исходящие из окружения гиперактивного ребенка, смущают и раздражают его. Дети, которые обнаруживают отдельные симптомы гиперактивного поведения или все их разнообразие, иногда просто избегают болезненных для них ощущений. Часто «тревожные» дети испытывают страх перед тем, что их заставят участвовать в какой-либо деятельности. Они постоянно переходят от одного объекта к другому и выглядят так, как будто неспособны остановиться на чем-нибудь одном или целиком сосредоточить на нем свое внимание. Такие дети — боязливые, раздражительные, тревожные. Они могут производить впечатление гиперактивных детей со всеми следствиями, вытекающими из этого «ярлыка».

Чрезмерная подвижность может быть прямым следствием нервного напряжения ребенка, вернее, способом ее разрядки.

Главное в помощи гиперактивному и рассеянному ребенку — постараться сосредоточить внимание взрослого на его проблеме.

1. Выделить специальное время для занятий с ребенком, которые проводились бы вместе с ним в тихой комнате с минимумом отвлекающих факторов. Вначале это может быть лишь одна-две минуты. Увеличить время нужно лишь тогда, когда ребенок спокойно сможет переносить эти занятия.

2. Подбирать игрушки и занятия с учетом временных интересов и привязанностей ребенка.

3. Во время занятий стараться постоянно привлекать внимание ребенка репликами: «Посмотри!», «Послушай!».

4. Разрядить нервное напряжение ребенка могут помочь игры, требующие больших физических усилий. Игры с ребенком должны быть короткими и успешными.

Однако это лишь «первая помощь пострадавшему». Лучший способ «снять» гиперактивность ребенка — постараться устранить причины, вызвавшие ее.



ЗАМКНУТОСТЬ

Замкнутый (обособленный, отчужденный, сдержанный, скрытный, отдаленный) ребенок — это ребенок, «недоступный» для других, испытывающий потребность в отдалении от слишком болезненного для него мира.

Взрослые, как правило, довольные такими детьми, потому что они причиняют мало беспокойства. Проблемы становятся очевидными, когда ребенок начинает проявлять чрезмерную замкнутость. Он может разговаривать только в случае необходимости или вообще не разговаривать. Замкнутые дети все таят внутри себя. В каком-то отношении они научились держать язык за зубами (слишком много было кем-то когда-то сказано, и они усвоили этот урок). Такие дети охотно замолкают, храня про себя свои чувства и переживания. Они хорошо успевают в школе, выполняют свои домашние обязанности, соблюдают правила, не хнычут и ни на что не жалуются, не плачут, не дерутся, не ссорятся и не кричат.

Замкнутый ребенок может говорить очень тихо, почти шепотом. Он может держаться в стороне от всех, бояться присоединиться к группе детей или предпринять что-то новое. Он часто одинок, у него нет друзей или их слишком мало.

Среди них есть дети, которые любят играть в одиночку. Они проводят много времени в одиночестве, раскачиваясь или посаывая палец. Бывает, они бесцельно слоняются, глазают или ходят за другими. Их даже может пугать большое скопление детей и взрослых.

Очень часто замкнутость наблюдается у детей из школ-интернатов. Эти дети либо просто не умеют играть, либо привыкли играть в одиночестве. Их замкнутость — результат пренебрежения детской потребностью играть. Их игровой опыт невелик, дети часто просто не знают, что делать с игровыми материалами, знакомыми другим детям. Вот ребенок и предпочитает болтаться без дела.

В другом случае ребенок, впервые встретив много новых игрушек, слегка шалает и бросается от одного занятия к другому. Тогда он может заработать ярлык «сверхактивного».

Замкнутость может проявляться как своеобразная защита от чрезмерно назойливого и опекающего взрослого. Например, ребенок не разговаривает, и это единственное оружие, которое он может использовать против требований родителей. Однако ребенок хорошо слышит то, о чем ему говорят. Замкнутые, неразговорчивые дети не воспринимают свою молчаливость как какое-то нарушение. Они полагают, что им просто нечего сказать.

Даже если не учитывать стереотипы социального поведения, связанные с полом, девочки чаще воспринимаются как застенчивые, сдержанные, спокойные, замкнутые. Мальчики более расположены к контактам в силу большей агрессивности.

Родителям для оказания помощи замкнутым детям могут быть полезны следующие рекомендации.

1. К очень замкнутым детям подход должен быть, скорее всего, постепенным. Надо быть очень терпеливыми и готовыми затратить много времени, пока появится первая ответная реакция. Если у ребенка отсутствует игровой опыт, то регулярные занятия с ним позволят такой опыт приобрести. Для этого понадобится немного времени — каждый день показывать ребенку, как пользоваться игрушкой, постепенно подключая его к играм других детей. Радость от игры — лучшее подкрепление опыта ребенка.

2. У ребенка из интерната замкнутость — это реакция на невнимание со стороны взрослых, на ситуацию «беспризорничества». Такому ребенку надо дать время привыкнуть и научиться переносить постоянное физическое соседство взрослого. Лучшим выходом тут могут быть ежедневные игры рядом с ребенком. Но не надо втягивать его в игру насильно. Дружественные отношения (на равных), интересные занятия и приятельская болтовня без требования ответов могут постепенно вызвать чувство доверия.

3. Замкнутый ребенок может не знать, как обратиться к взрослым, особенно к приемным родителям. Он может нервничать или даже пугаться их соседства. Завоевать доверие ребенка может физическая ласка. Но надо помнить, что не всякий ребенок в ней нуждается. Некоторые дети, особенно пережившие различного рода насилие, могут не переносить физических контактов. В дальнейшем необходимо приложить некоторые усилия с тем, чтобы ребенок стал доверять и другим людям, сходилась со сверстниками. Но этот процесс не будет быстрым.



**ЧУВСТВО
ВИНЫ**

Вина представляет собой обращенный против себя гнев или негодование. Механизм формирования вины примерно следующий. Ребенка ругают или наказывают за какой-то проступок. Это вызывает его гнев. Но поскольку ребенок часто не имеет возможности выразить свой гнев, он загоняет его «внутри» и начинает испытывать чувство вины за совершенный поступок. Если гнев

выражается непосредственно, чувство вины, как правило, исчезает.

Обида сопутствует любому чувству вины. Если ребенок не может выразить гнев и испытывает чувство вины, он обижается на взрослого (или, возможно, на другого ребенка), который связан с этим неприятным чувством. За чувством обиды обычно скрываются невысказанные претензии. Ребенок, чувствующий обиду на родителей за то, что они ругают его, в то же время может неявно выражать требование, адресованное родителям. Его суть может заключаться в том, чтобы они терпимее отнеслись к нему, что он совершил тот или иной проступок.

Ребенок, особенно маленький, часто пребывает в состоянии замешательства по поводу того, кто виноват в том, что произошло. Если его постоянно ругают за то, что он считает неопределенным, он часто принимает вину на себя, он сам себя порицает и чувствует, что он «плохой». Таким образом, гнев, вина, чувство обиды и самоупреки смешиваются и внедряются в образ Я ребенка. У чрезмерно виноватых детей чувство вины пронизывает всю их жизнь. Они могут чувствовать вину задолго до совершения поступка от одних только мыслей или желаний.

Чувство вины может возникать не только после того, как ребенок совершил какой-нибудь плохой поступок, но даже когда его намерения не реализуются. Ребенок разгневан на своих родителей и хотел бы отомстить им, но не делает этого. Однако сама мысль о мщении уже заставляет его испытывать чувство вины.

Попытка избежать чувство вины порождает такие формы поведения, которые внешне вроде бы и не имеют никакого отношения к человеческой боязни совершить что-то дурное. Чтобы уменьшить ощущение вины, ребенок пытается делать все, что, как ему кажется, ожидают от него другие, но в то же время он постоянно чувствует себя обиженным. Он теряет и испытывает неуверенность по поводу того, чего именно от него ожидают, но он, несомненно, уверен, что гнев и ярость нужно затаить. Он упорно пытается всем угодить и соглашаться со всеми. Ребенок, например, может превратиться в маленького ханжу. Поступая так, как хотят окружающие, хитрец цепляется за их любовь, подменяя ее любовью к самому себе. Однако в этом случае ребенок перестает дифференцировать свою жизнь и жизнь других людей, утрачивает чувство своего Я и собственной целостности.

Другой способ избавиться от чувства вины можно распознать в некоторых особенностях и детей, и взрослых. Если ребенок все

время беспокоится по поводу сделанных уроков, часто моет руки, без конца наводит порядок в своей комнате, часто что-то трогает или теребит — все это признаки рабской зависимости от привычек, невольно возникших у него в условиях дискомфорта и внутреннего напряжения. Значительная доля этого напряжения порождена именно комплексом вины.

Воспитывая ребенка, родитель очень часто неоправданно спешит выразить свое одобрение или неодобрение, чтобы ребенок понял, чего от него хотят. В то же время, видя, как родители всеми силами стремятся удовлетворить основные нужды ребенка, он начинает воспринимать родителя как часть самого себя. Он как бы присваивает не только фамилию родителей, но и их руки. Ведь именно они укачивают его, кормят, моют, согревают. Неизбежно, что в конце концов и мысли родителей делаются его мыслями. И, наконец, наступает момент, когда родителю уже незачем находиться рядом с ребенком, чтобы объяснять ему, какие из его намерений дурные, какие хорошие. Поэтому очень скоро родительские суждения и стереотипы поведения становятся детскими суждениями и стереотипами поведения.

Когда родители проявляют свой гнев, нетерпение и вдобавок применяют наказание, они как бы говорят ребенку, что не любят его. И даже если это не совсем так или совсем не так, ребенок все равно останется при своем мнении, поскольку он видит далеко не дружеское и не ласковое родительское отношение.

Для ребенка истинная родительская любовь имеет очень большое значение, и ее явное или неявное отсутствие оставляет глубокий след в его сознании по двум причинам.

1. До тех пор, пока ребенок зависит от своих родителей, он понимает, что их любовь — самая большая гарантия в его жизни, что родители и впредь будут удовлетворять все его нужды.

2. Поскольку ребенок ощущает себя родительской частицей, он начинает смотреть на себя глазами своих родителей. А это означает, что он с родительской подачи может с горечью почувствовать себя плохим, недостойным родительской любви, и на этом основании решить, что он гораздо хуже, чем думал о себе прежде.

Если родители столь суровы, что выражают свое неодобрение более эмоционально и чаще, чем следует, ребенок испытывает недостаток их любви. Сознание, что его любят, оказывается для него скорее роскошью, чем нормой. Он начинает относиться к себе с меньшим уважением. Не уверенный в себе, не

обладающий должным мужеством, лишенный многих интересов, ребенок испытывает боязнь и необходимость извиняться или заранее оправдываться перед всеми.

Невозможно растить детей, не выражая одобрения или неодобрения их поступков. Точно так же, как нельзя пробудить у ребенка совесть, не породив при этом комплекса вины. Самое лучшее, что можно сделать, — соблюдать чувство меры. Взрослые должны всячески стараться уменьшить комплекс вины, а не пытаться достичь нереальной цели — совершенно избавить от него ребенка.

Если ребенок испытывает страх и у него наблюдаются признаки повышенной нервной возбудимости, если он вообще неуверен в себе, о чем говорят сосание пальца и другие симптомы психического напряжения, то вполне возможно, что у него уже развился комплекс вины.

Комплекс вины может помешать ребенку получать максимум удовольствия от жизни. В этом случае ребенку нужно помочь понять, кто он, каковы его потребности, чего он хочет. Ему нужно научиться вербализовать свои желания, мнения, мысли, осуществлять четкий выбор и принимать на себя ответственность за свой выбор. Он также нуждается в приобретении опыта выражения своего гнева, обиды и требований. Чем более откровенно ребенок сможет выразить свой гнев, тем меньше чувство вины, которое ослабляет и сковывает его.

Родителям стоит сделать над собой усилие и попытаться умирить тон упреков. Следует объяснить ребенку, почему взрослые не одобряют тот или иной поступок. Но сделать это нужно кратко и спокойно: это самый лучший путь.

Никогда не следует говорить ребенку, что родители его больше не любят и вообще его «куда-нибудь отдадут». Наоборот, родители должны дарить детям поистине безграничную любовь и как можно чаще одобрять их хорошие поступки.

Любая щедрость — гарантия того, что будет сведен до минимума комплекс вины.



НЕЗАЩИЩЕННОСТЬ

Термин «незащищенный» широко используется при описании детей с самыми разнообразными формами поведения. Словарь определяет это слово как «беспомощный, не способный

защитить себя от опасности, ощущающий тревогу без достаточных оснований».

Иногда можно наблюдать детей, которые буквально «вешаются» на людей. Когда от них пытаются отделаться, они «виснут» еще больше. Эти дети физически захватывают людей, как будто для того, чтобы уменьшить свою незащищенность и чувство неуверенности, почувствовать себя в большей безопасности. Обычно окружающим очень трудно выносить их назойливость. Сверстники не любят их общества и стараются избегать их.

Ребенок, который вынужден цепляться за других, имеет такое нечеткое чувство собственного Я, что он чувствует себя хорошо, только если может объединиться с кем-нибудь. Он может существовать только в близости с другим человеком. Ощущение отдаленности для него необычно и вызывает страх. Он не знает, где его Я начинается, а где заканчивается. Интенсивная потребность в идентификации приводит к тому, что он не может провести четкой границы между собой и другими.

Дети, которые доходят до крайности в стремлении угодить взрослым, представляются чрезмерно послушными и испытывают аналогичное чувство неуверенности. Они ищут подтверждения правильности своих действий, принимая правила, которые часто навязываются взрослыми. Они иногда не могут сказать «нет» кому-либо, не имеют собственных идей и собственного мнения, назойливо послушны и стремятся вести себя хорошо до такой степени, что воспринимаются как туповатые и утомительные в общении.

Все дети хотят одобрения, быть «хорошими», следовать указаниям и вести себя «правильно». И все это получается в пределах их способностей. Они проявляют также способности выражать гнев, протест, несогласие, стоять на собственном мнении и выражать свою точку зрения в случае несогласия с другим. Незащищенный ребенок, стремящийся угождать другим, затрачивает на это большие силы. Он постоянно направляет энергию вовне, а не тратит ее на удовлетворение собственных потребностей.

На выраженность незащищенности влияет опыт разлучения с матерью (в роддоме, в семье, после смерти, при приеме в ясли или детский сад). Детям нужен период адаптации для увязки прежнего опыта с новым — миром одиночества. У разных детей период привыкания различен, и родители не всегда при этом наилучшие помощники. Если, например, ребенок проводил больше времени с бабушкой или няней, то именно они лучше помогут

ему. Особенно сложная адаптация бывает у детей, которых сразу разлучили с матерью или другим взрослым на достаточно длительное время. Однако и трех-, четырехлетним, сидевшим дома с мамой, опыт детсада покажется трудным: новые взрослые, новые дети, новые ожидания и распорядок. У ребенка ограниченное понятие времени, и целый день в яслях или саду может смутить его. Порою ребенок искренне боится, что родители не вернуться. А если предстоит тихий час, то некоторые дети думают, что и ночевать они будут в яслях. В таких новых и неожиданных условиях ребенку явно нужна помощь.

Тревожным бывает и то, что дети дошкольного возраста очень уж быстро сходятся с новыми людьми и местами. Некоторые дети пережили столько перемен, что последующие они воспринимают не особо реагируя и чрезмерно привязываются к любому новому взрослому. Однако эти привязанности неглубоки, так как не основаны на уверенности, что взрослый будет постоянно рядом. Такие проявления должны стать для взрослых предметом заботы, а не свидетельством «хорошего» или «плохого» поведения.

Есть много способов, посредством которых чуткий взрослый способен помочь ребенку привыкнуть к новому окружению. Особенно трудно разлуку переживают дети, травмированные многочисленными расставаниями. Поэтому вне зависимости от опыта ребенка родители должны объяснить ему, куда они идут, уверить, что вернуться за ним, тепло попрощаться. Если родитель пошел на работу, то можно поговорить об этом с ребенком, объяснив, что «после чая» (или в другое время) мать вернется. В первые дни некоторые дети чувствуют себя увереннее, если им оставить родительскую сумку или перчатку как гарантию, что родители придут за ребенком и оставленными вещами.

Наиболее верным признаком незащищенности ребенка является его «привязанность» ко взрослому, когда он ходит за ним буквально по пятам.

Занятия с детьми, которые нуждаются в идентификации, одобрении и положительной оценке, предполагают предоставление свободы выбора.

Можно начать с деятельности, включающей сенсорные упражнения, двигательные упражнения и игры, которые дадут возможность ребенку познавать свои чувства, свой образ, образ своего тела и приобрести навыки в осуществлении выбора, в выражении собственного мнения, определении своих потребностей,

желаний, предпочтений и отвержений, научиться вербально выражать осознанные потребности, желания и мнения.



ДРУГИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЕДЕНИЯ



Отказ от еды или питья

Отказы от еды или питья, разбрасывание пищи случаются у детей нередко. При этом взрослому надо иметь в виду следующие обстоятельства.

Во-первых, именно таким способом ребенок может выражать свой протест и гнев.

Во-вторых, некоторые дети в семье или учреждении, в котором они воспитывались, никогда не пользовались столовыми приборами. Они часто «таскают» со стола или едят, держа тарелку на коленях.

В-третьих, у детей есть любимые блюда, и было бы глупо думать, что ребенок съест все, что дадут. Детские привычки и предпочтения в пище и поведении за столом могут значительно отличаться.

В-четвертых, разные дети могут съесть различное количество пищи. «Малоежкам» лучше много и не накладывать в тарелку. Другие хотят съесть побольше. Лучше побудить ребенка съесть все с удовольствием, а потом попробовать что-нибудь еще. Когда взрослые дают детям возможность обслуживать самих себя, то порой оказывается, что они охотнее съедают то количество, что сами выбрали. Тут, конечно, нужен присмотр, но некоторый выбор поможет избежать «баталии» взрослых и детей за столом.

Проблем с едой возникает гораздо меньше там, где создана хорошая эмоциональная атмосфера за столом. Обед лучше проходит в тех случаях, когда за столом ведутся оживленные беседы, где детям позволено выражать предпочтения в пище, их не заставляют доедать до последнего кусочка и нет постоянной угрозы: «Останешься без сладкого!».



Нервные привычки

Дети, проходящие через лишения, период отчаяния и одиночества, приобретают повторяющийся и самопоглощающий тип поведения, который изолирует их в собственном мире. Проявления такого поведения, как потирание или размахивание руками, раскачивание туловища, посасывание пальца или ковыряние в носу не вызывают беспокойства, пока не начинают поглощать слишком много времени. Например, до 80% нормальных детей обнаруживают ритмическую, стереотипную деятельность, которая прекращается в возрасте 4 лет. Эти ритмические действия являются целесообразными, обеспечивая сенсомоторную стимуляцию и ослабление торможения, а также вызывают удовлетворение и удовольствие у детей. Эти движения могут усиливаться во время фрустрации, утомления или напряжения.

Особо опасные нервные привычки — это когда ребенок царапает кожу, дергает себя за волосы, грызет ногти или бьется головой. Причинами этого могут быть как расстройство развития, умственная отсталость, так и психологический конфликт. Эти проявления необходимо прервать, даже если они редки.

Биение головой является примером расстройства в виде стереотипии. Обычно биение головой начинается в младенчестве, между 6 и 12 месяцами. Голова ударяется в определенной ритмической и монотонной последовательности о спинку кровати или о другую твердую поверхность. Младенцы целиком поглощены этой активностью, и она может продолжаться до полного изнеможения и засыпания. У многих детей биение головой быстро проходит, но в некоторых случаях оно может оставаться до среднего детского возраста.

Детей, стучащих головой или дергающих себя за волосы, надо останавливать, но не простым приказанием типа: «Нельзя делать так!». Это чаще всего не дает необходимых результатов, поскольку некоторые дети видят в таких действиях самый удовлетворительный способ выразить сильные чувства. За этими занятиями могут скрываться гнев или расстройство.

Но даже если это случается редко, ребенка надо остановить, чтобы он не причинил себе вреда. Помешать этому следует физически. Если ребенок бьется головой, надо подстраховать голову

ладонью. Это и защитит ребенка, и поможет поднять его. Резкое «Нельзя!» с подсовыванием ладони под его голову часто моментально привлекает внимание ребенка. Потом нужно успокоить его, поговорить и, лучше всего, отвлечь каким-то занятием. Внимание можно привлечь и с расстояния — хлопком вместе с резким «Нет!». Если взрослые проявляют упорство, ребенок будет прекращать это занятие сам, часто сопровождая свои действия самоинструкциями. Но на это нужно время.

Точно так же следует отвлекать детей от выдергивания волос или от чесания тела. В первую очередь необходимо выяснить, какие события могли расстроить ребенка до такой степени. Осведомленность поможет как можно лучше утешить ребенка. С учетом возраста необходимо пытаться сделать так, чтобы ребенок мог выразить свои чувства в словах или в доверительной игре. Если его состояние внушает тревогу, надо проконсультироваться со специалистами в области детской психологии.

Некоторые дети часто онанируют. Это вполне естественно. Многие дети переживают периоды повышенного интереса к своим половым органам и находят удовольствие в игре с ними. Существует мнение, что достаточно часто мастурбируют дети, которые испытывают недостаток телесных контактов с родителями. Им недостает физических ласк и поглаживаний.

Взрослому не следует слишком усердствовать, когда он купает ребенка, половые органы нужно мыть тщательно, но быстро. Если взрослый заметил, что ребенок онанирует, не стоит отводить его руку или бить по ней, угрожать ему или наказывать. Лучше всего сделать вид, что его занятие взрослого не интересует. А еще лучше просто отвлечь ребенка от этого занятия.

На досуге нужно постараться разобраться и понять, что в поведении окружающих вызвало у ребенка нервное напряжение.

У некоторых детей появляется привычка сосать одеяло, крепко прижимать его к себе, прикладывать к лицу. Обычно дети это делают, когда ложатся спать. Посасывая одеяло, ребенок как бы дает понять взрослому, что он испытывает неудобство, чувство тревоги. Сосание — это один из самых распространенных способов отогнать страх. Ребенок получает удовольствие, и от этого ему становится легче.

Не стоит делать из этого проблему. Со временем ребенок самостоятельно избавится от привычки сосать одеяло. Чтобы помочь ребенку избавиться от страха, нужно проводить с ним больше времени при укладывании в постель и постараться оставить

его засыпать в максимально комфортных условиях, например, с включенной на всю ночь лампой.

Сосание пальцев — более распространенное явление. Точно так же чувства страха и бессилия заставляют ребенка находить покой и удовольствие в чем-то, что доставляло удовольствие прежде. Поэтому ни угрозы, ни наказания, ни народные средства (перчатки, перец, горчица) не принесут должных результатов.

Привычка грызть ногти, как правило, тоже признак нервозности у ребенка. Она может начинаться в возрасте 1 год и усиливаться по частоте до 12-летнего возраста. Кусают обычно все ногти.

У этого явления существуют определенные причины.

1. Ребенку просто приятно грызть ногти, это доставляет ему физическое наслаждение. Чтобы избавить ребенка от этой привычки, надо предложить ему другое занятие, более удовлетворяющее его. Но сделать это надо мягко, не акцентируя внимания на грызении ногтей.

2. Эта привычка возвращает ребенка в детство. Держа палец во рту, ребенок воспроизводит знакомое с детства движение. Но это значит, что возвращение к детским привычкам свидетельствует о снижении желания расти. В этой ситуации все, что необходимо сделать, — это подчеркнуто вознаградить ребенка за взрослое поведение.

3. Привычка грызть ногти дает выход агрессивности ребенка. Он использует ее для манипулирования родителями: он таким способом злит их, даже если иногда делает себе больно. Но в любом случае подобный поступок — проявление враждебности. Здесь нужно, во-первых, не придавать большого значения агрессивности ребенка. Во-вторых, нужно позволить ему иногда свободно выразить свой гнев, обиду и раздражение. В-третьих, нужно поощрять социально приемлемые формы проявления враждебности и во время игр, и во время случайных домашних спор, и во время спортивных соревнований.

Расстроеными сильными эмоциями, дети проводят большую часть дня в рассеянности. Поэтому-то и случается, что некоторые ковыряют в носу, сосут палец, утыкаются в любимое одеяло в момент стресса или утомления. Это вполне оправданные способы преодоления трудностей, и взрослые должны радоваться, что у ребенка есть собственные ресурсы, к которым он прибегает, как и к их помощи. При таком поведении более всего должны беспокоить чрезмерная продолжительность сосания пальца, раскачивания или мастурбации. Тогда надо отвлечь ребенка, постараться,

чтобы он воспринял чье-то утешение, и помочь выразить чувства другим путем.

Простое приказание прекратить качаться или онанировать вряд ли сработает. Ведь взрослые или родители хотят, чтобы ребенок бросил то, что ему сейчас помогает справиться с душевным состоянием. Поэтому эффективнее будет то, что поможет выразить эмоции. Надо открыть ребенку, что он может найти утешение у взрослых и радость в занятиях, в которых нет принуждения или непонятного. Вначале взрослым следует держаться поближе к ребенку. Если он не дичится, посадить его на колени и тихо поговорить с ним, чтобы отвлечь. Если родители регулярно уделяют ребенку время, постепенно он заинтересуется разговорами, а потом и игровыми занятиями: рассматриванием вместе со взрослым (в обнимку с игрушкой) картинок в книжке или каким-нибудь другим делом. Это, скорее всего, займет много времени. Дети, как и взрослые, быстро не перескакивают из печали и депрессии в другое состояние. Нужны постоянное внимание и забота взрослых, чтобы ребенок проникся доверием к ним. Надо постараться обойтись без критики или резких слов — они только загонят ребенка глубже в себя.



УПРАВЛЕНИЕ ЧУВСТВАМИ И СОВЛАДАНИЕ С ПРОБЛЕМАМИ ПОВЕДЕНИЯ

Понятие защитных механизмов. Детские переживания, вызванные утратами и потерями, фрустрацией и стрессом, и необходимость адаптироваться к внешним условиям сопровождаются разнообразными сильными эмоциями, которые ребенок должен научиться интегрировать в структуру собственной личности. Довольно сложная задача: найти выход чувству страха и тревоги, горю и гневу, любви и радости, чувственности и сексуальному любопытству, приемлемый как для детей, так и для их родителей или других взрослых. Дети находят множество решений этой сложной задачи, но, какими бы они ни были, дети все-таки переживают конфликт.

В ответ на негативное душевное состояние, особенно если оно вызвано напряженной эмоциональной атмосферой в семье или другими травматическими событиями в жизни ребенка, дети осваивают стратегии, называемые *механизмами защиты*.

Защитный механизм — это обходной путь для того, чтобы скрыть или ослабить тревогу. К 5—6 годам дети выучиваются пользоваться защитными механизмами, чтобы скрывать или маскировать свои чувства, или продолжают поступать так, став взрослыми людьми.

В психологии принято считать, что, подобно всем другим психическим процессам, защитные механизмы имеют свои объективные проявления — внешне наблюдаемые и регистрируемые признаки на уровне действий, эмоций или рассуждений человека. Например, со стороны заметно, что ребенок слушает, но не слышит своего родителя, не обращает внимания на угрозу наказания, все время забывает дома учебник по нелюбимому предмету или постоянно выгораживает себя. Внешне наблюдаемые действия, эмоции и проявления мышления функционируют как обходные маневры, чтобы избежать тревожащих сведений, или как преобразователи того, что порождает чувство или ощущение тревоги. В соответствии с другой точкой зрения такие наблюдаемые и регистрируемые виды защитного поведения являются всего лишь внешними, иногда даже частными проявлениями скрытого психического процесса, который как раз и выступает как истинный защитный механизм. В этом случае разделяются понятия «защитная (поведенческая) реакция» и «защитный (внутрипсихический) механизм». На базе такого разделения выявляют три основные формы адаптации человека к внешней среде:

- поиск той среды, которая благоприятна для функционирования ребенка;
- изменения, которые ребенок совершает в среде для приведения ее в соответствие со своими потребностями;
- внутренние психические изменения ребенка, с помощью которых он приспособливается к среде.

Происхождение психологических защит. Механизмы психологической защиты действуют автоматически, не согласуясь с сознанием, и потому их относят к особому классу неосознаваемых явлений, которые называют автоматизмами. *Автоматизмы* — это действия и акты, которые совершаются сами собой, независимо от сознательных желаний и намерений человека.

С точки зрения психоанализа автоматические процессы могут иметь двойное происхождение. Некоторые из них никогда не осознавались, так как были врожденными или сформировались очень рано, часто в течение первого года жизни ребенка. Другие процессы прошли через сознание и только потом перестали осознаваться. Главным в этом является понимание того, что личность «реагирует», «не замечает», «забывает» или «оправдывает себя» в неприятной ситуации *автоматично*, т. е. не отдавая себе в этом отчета.

Как средство адаптации и разрешения психологических конфликтов защитные автоматизмы развиваются в процессе развития. Они ограждают ребенка от неудовольствия, исходящего изнутри (внутренние инстинктивные стимулы), и от неудовольствия, источники которого находятся во внешнем мире. В младенческом и раннем возрасте (до 1 года) незрелый детский организм имеет минимальные средства защиты от негативных эмоций, связанных с неприятными и опасными стимулами. Это ряд врожденных защитных двигательных реакций, к которым относят отдергивание, зажмуривание, крик, плач, улыбку, сосание, движения туловища, конечностей, головы и т. д.

Новорожденный начинает свою жизнь с крика, который в первые дни носит безусловный рефлекторный характер. Первый крик — результат спазма голосовой щели. Первый крик — это и первое проявление эмоции гнева: спазмы вызывают ощущение стеснения и неудобства, состояние неудовольствия, а следовательно, мотивируют стремление избавиться от них. В данном случае невозможно различить мышечную реакцию и эмоциональное отношение — у новорожденного еще нет никакого жизненного опыта. Однако уже в первые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле, а позднее с отрывом от матери, и тем самым защищает себя.

В дальнейшем, на базе *врожденных безусловных реакций* путем усложнения форм поведения (форм двигательной активности) в процессе индивидуального научения усложняются и формы психического реагирования. При этом последние можно рассматривать и как фактор, и как следствие предыдущих тенденций. В результате развития и научения начинают функционировать и более сложные защитные поведенческие реакции (пассивный протест, оппозиция, имитация, компенсация), и первые защитные психологические механизмы (отрицание, проекция, замещение).

Типы психологических защит

Уход — наиболее распространенный у маленьких детей защитный механизм. Это самая прямая из всех возможных защита. Если ситуация кажется слишком трудной, ребенок просто уходит от нее, физически или мысленно.

Идентификация — более позитивный механизм защиты, чем уход. Идентификация представляет собой процесс инкорпорирования (перемещение во внутренний, психический план) ценностей, установок и взглядов других людей. Дети перенимают установки таких могущественных в их глазах людей, как их родители, чтобы стать более похожими на них, т. е. более привлекательными, сильными и признанными. Это помогает ослабить тревогу, испытываемую из-за своей относительной беспомощности.

Проекция. Когда дети приписывают свои собственные невольные мысли или поступки кому-то другому и тем самым искажают действительность, используется защитный механизм, называемый проекцией. «Это сделала она, а не я», — проективное утверждение, которое многим приходилось слышать и, возможно, даже употреблять. Выражение «Она не такая, как я» кажется более приемлемым, чем «Она мне не нравится». Проекция сложнее, чем уход. При уходе дети обычно знают, чего они пытаются избежать. В случае проекции они сами могут пребывать в заблуждении по поводу того, что произошло на самом деле.

Замещение — подмена реального источника гнева или страха чем-то или кем-то другим. Этот вид защиты иногда проявляется достаточно рано и тесно связан с развитием детских игр и ролью игрушек в нормализации психического равновесия ребенка в трудных ситуациях. Играя с куклой или зверюшкой, ребенок может дать ей возможность делать и говорить все, что ему самому запрещено: быть жестоким, ругаться, высмеивать других и т. п. Как замещение такая смещенная агрессия может сформироваться, если физическое наказание используется с целью пресечь агрессию ребенка по отношению к другим детям или животным. Даже единичных случаев такого воспитания достаточно, чтобы ребенок усвоил (необязательно на осознанном уровне), что агрессия в отношении окружающих вполне допустима, а вот жертву всегда нужно выбирать меньше и слабее себя. Например, старший брат может злиться на свою младшую сестру, но не имеет права ударить ее из-за страха наказания. Возможно, он даже самому себе не может признаться в том, что ему этого хочется, поэтому вместо того чтобы побить сестру, он мучает свою собаку.

Замещение может выступать не только как смещенная агрессия, но и как возможность облегчить груз своих эмоций и проработать свои чувства. В этом смысле понятно, почему ребенку так важно поговорить о собственных проблемах. Для него рассказ является простейшей формой замещения, ведь рассказать — значит что-то сделать. У говорящего появляются две возможности: что его услышат и что он сам выслушает себя. Однако при этом слушание должно быть полным понимания.

Изоляция — это защитный механизм, связанный с отделением чувства от ситуации. Нередко изоляция проявляется у ребенка достаточно рано при восприятии эмоционально травмирующих ситуаций или воспоминаниях о них с чувством тревоги, этими событиями спровоцированным. Например, опасная для ребенка ситуация может возникнуть, когда родители не любят друг друга, однако удерживаются от того, чтобы ссориться или каким-либо другим образом обнаруживать свою неприязнь. В то же время холодность лишает их отношения с детьми непринужденности. Тогда ребенок живет в обстановке, не позволяющей ему вступать в тесный контакт ни с матерью, ни с отцом. Он чувствует себя напуганным, никогда не зная наверняка, что чувствуют и думают его родители. В результате ребенок прибегает еще к одному подсознательному защитному механизму — изоляции. Он отключается от внешнего мира и погружается в собственный мир, предается мечтам, становится отчужденным. В дальнейшем уход в себя приводит к повышенной тревожности, к ощущению отсутствия прочных корней в этом мире.

Неудивительно, что, повзрослев, этот ребенок с большой вероятностью сохранит качество отчуждения в своих любовных отношениях. Для ребенка значительно менее травмирующей является ситуация скандала и бурных объяснений, чем тихое, ледяное неприятие друг друга.

Отрицание — отказ признать, что какая-то ситуация или какие-либо события имеют место. Дети могут реагировать на огорчающую их ситуацию, например смерть любимого домашнего животного, делая вид, будто оно все еще живет в доме и спит с ними по ночам.

Вытеснение, как крайняя форма отрицания, представляет собой бессознательный акт стирания пугающего события или обстоятельств в той области памяти, к которой у человека есть сознательный доступ. Нет необходимости прибегать к фантазии, так как ребенок на самом деле не помнит, что такое событие когда-то

произошло. Например, провинившийся ребенок, которому воспоминание о каком-либо событии неприятно, из-за бестактных вопросов взрослых вынужден вспомнить о нем. Он начинает заменять реальные факты вымышленными, описывающими событие, как оно должно было развиваться согласно желаниям ребенка. Так формируется детская лживость. Если проанализировать результаты тестирования по методике «Рисунок человека» детей с физическими аномалиями, то можно обратить внимание на то, как часто они не прорисовывают фигуру, ограничиваясь изображением головы, особенно лица, либо рисуют фигуру в условной манере. Тем самым они реализуют вытеснение непривлекательных особенностей своего тела, позволяющее снизить интенсивность психической травмы.

Регрессия. Когда ребенок возвращается к более ранним, не соответствующим его возрасту формам поведения как к способу справиться со стрессовой ситуацией, он использует механизм защиты, называемый регрессией. Восемилетняя девочка вдруг принялась сосать большой палец и кутаться в одеяло — поведение, нехарактерное для нее уже в течение нескольких лет, — и все это после того, как ее лучшая подруга сильно пострадала в автокатастрофе.

Таким образом, это защита путем возвращения чувств и действий к той стадии психического развития личности, в которой эти действия были успешными, а чувства переживались как удовольствия. Достаточно распространенной является ситуация, когда в семье, где родился еще один ребенок, старший начинает капризничать и дурачиться как маленький, подсознательно полагая, что за это и любят малыша взрослые, и пытаясь тем же способом добиться того же результата. Суть взаимодействия с родителями сводится к проблеме: каким быть, чтобы они меня снова полюбили? Опасения, что не удастся реализовать родительские ожидания, приводит к напряжению, превращающемуся в мечты о необыкновенных успехах, которых в действительности достичь невозможно. Конфликт на почве краха завышенных притязаний нередко приводит ребенка к уходу в болезнь.

Реактивное образование. На мысли и желания, вызывающие тревогу, дети отвечают поведением, противоречащим желаемому. Например, если им хочется уцепиться за родителей, они отталкивают их и ведут себя преувеличенно независимо и самоуверенно.

Сублимация — это процесс, при котором у детей происходит вытеснение сексуальности, особенно детского сексуального

любопытства. Вначале оно сублимируется из частной любознательности в общую, а затем перерастает в мощное влечение к исследовательской деятельности.

Отказ — самая ранняя форма защитного поведения. В ее основе лежит невозможность удовлетворения базисных потребностей в безопасности и защищенности. Пассивный протест можно понимать как элемент глобальной защитной поведенческой стратегии *отдаления* (отделения), сущность которой составляют подсознательные защитные автоматизмы изоляции и отрицания. Реакция пассивного протеста проявляется в отстранении от общения даже с близкими людьми, в отказе от пищи, от игр, в уходах из дома. Такая реакция чаще всего возникает у ребенка, если его внезапно оторвали от матери, семьи, привычной группы сверстников и поместили в больницу, санаторий, ясли или в чужую семью.

Достаточно часто пассивный протест обнаруживается в *синдроме госпитализма*. Его наиболее яркие черты — неподвижность, заторможенность. Ребенок старается, по возможности, уклониться от любых внешних воздействий, часами находится в одной и той же позе, не реагируя на окружающий мир. Типичная при таких состояниях поза — лежа лицом к стене. Известен пример переживаний 9-месячного ребенка, страдающего лейкемией и помещенного в стационар. В момент временного улучшения состояния его мать заявила, что чем дольше ребенок будет жить, тем ей будет труднее. Ее состояние не позволяло ей пользоваться транспортом и навещать больного сына. Ребенок, который ранее живо реагировал на нее и на часть персонала, стал раздражительным и отчужденным. Он перестал гулить, в постели лежал, отвернувшись к стене и натянув одеяло на голову. Для пояснения поведения малыша напомним, что возрастной особенностью детей, особенно самых маленьких, является повышенная внушаемость по сравнению с взрослыми. Такая повышенная внушаемость отражает сверхзначимость для них чувства принятия их социальной средой. Пассивный протест они используют для достижения приемлемого отношения к себе.

Реже реакция пассивного протеста развивается дома, когда в отношениях родителей ребенок не ощущает проявлений достаточной внимательности, заботы, заинтересованности. Ребенок, потребности которого в ласке, эмоциональных контактах постоянно не удовлетворяются, постепенно становится неконтактным (аутичным). Подобный «поведенческий уход» является

бессознательным защитным механизмом. У детей постарше пассивный протест обнаруживается в немотивированном отказе от выполнения требуемых действий или в уходе из дома, интерната, детского сада, школы. Нередко возникновение этой реакции определяется неприятием ребенком пренебрежительного, депотического отношения родителей, издевательств, телесных наказаний, семейных конфликтов; предпочтения, оказываемого другим братьям и сестрам, непомерных требований, несправедливых замечаний, предвзятого отношения. При сохранении травмирующей его психику обстановки ухода становятся привычной реакцией и возникают по любому, даже самому незначительному поводу. В редких случаях в качестве реакции на тяжелую, непереносимую обстановку дети совершают попытки самоубийства.

Частными случаями реакции пассивного протеста являются мутизм (отсутствие речи) и нарушения соматовегетативных функций (рвота, недержание мочи, кала, насильственный кашель и пр.). В случае *локального* мутизма ребенок не разговаривает либо в определенном месте (семья, детсад, школа), либо с определенными людьми (мачеха, врач, учитель). При *тотальном* мутизме отсутствие речи не зависит от ситуации или собеседника. Нарушения соматовегетативных функций, как правило, сочетаются с упрямством и отказом от общения с теми, на кого направлен протест.

Оппозиция — активный протест ребенка против норм и требований взрослых — наблюдается при утрате или снижении внимания со стороны близких. Когда младенец не может удовлетворить свою потребность в удовольствии за счет поглощения пищи, то становится требовательным и агрессивным (начинает кусать материнскую грудь или сосать замещающий ее объект, например, свой палец). Такие поведенческие взаимосвязи могут быть предстадией формирования зрелых защитных механизмов проекции и замещения.

Развитию личности в максимальной степени способствует уверенность в том, что ничто не сможет нарушить отношений любви и привязанности. Когда эта уверенность подрывается, возникает оппозиция. Тогда поведение детей с позиции окружающих взрослых становится необъяснимым, хотя на самом деле оно является реакцией на недостаток тепла с их стороны и призывом вернуть любовь. Реакции этого типа характеризуются большим разнообразием и интенсивностью проявлений. К ним относят

взрывные реакции со вспышками гнева, разрушительными действиями и агрессией, общее двигательное возбуждение с временным сужением сознания, злонамеренные поступки, прямо или косвенно причиняющие вред обидчику, а у маленьких детей — судороги.

Обычно оппозиция провоцируется обидой, неудовлетворением капризов, просьб и развивается остро и бурно. Ребенок плачет, кричит, падает на пол, бьется головой, стучит ногами, размахивает руками, стремится ударить, ущипнуть, царапается, отталкивает от себя взрослых или, наоборот, хватает и тянет за волосы, одежду, выкрикивает нечто нечленораздельное, требования, бранные слова. Дети постарше на высоте вспышки способны разрушать все, что попадет под руку, нападать на тех, кого они считают виновниками своих переживаний. Иногда реакция активного протеста развивается медленно и накапливающееся возбуждение разряжается отдельными враждебными поступками, повреждением или уничтожением вещей «обидчика», нанесением телесных повреждений или оскорблениями, наговорами, мучительством животных.

Если при рождении брата или сестры родители не догадались должным образом распределить между детьми заботу и ласку, то у старшего может возникнуть чувство одиночества, которое нередко преследует его всю последующую жизнь. Возникающее чувство неуверенности дети обычно стараются заглушить демонстрацией чрезмерной решительности, например, предлагают отдать младенца соседке, обратно в родильный дом или тайком относят «в огород, на капустную грядку». Такое их поведение с позиции взрослых нередко кажется необъяснимым, хотя на самом деле это — реакция на недостаток любви со стороны близких. Подобная ситуация может возникнуть не только при рождении второго ребенка, но и вследствие появления отчима, мачехи. И в этих обстоятельствах оппозиция нацелена на разнообразные сигналы родным с требованием экстренного возврата внимания, заботы и любви. Тогда ребенок демонстративно представляется больным, прогуливает занятия или бежит из дома, действуя по принципу «чем хуже, тем лучше». Если эта защитная реакция сохраняется у подростков, то она может проявиться в непонятных кражах, преувеличенном интересе к алкоголю, наркотикам, в суицидных демонстрациях, самооговорах, распутстве.

Если трактовать оппозицию, (поведенческую реакцию активного протеста) как элемент более общей защитной стратегии

конфронтации, можно выделить и ее основные подсознательные грани — проекцию и замещение.

Имитация — это незрелая форма идентификации. Она существенно отличается от идентификации тем, что является целостной. Незрелость обнаруживается в выраженном стремлении *подражать* определенному лицу, любимому герою *во всем*. Поэтому нередко имитацию рассматривают как процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом. У младенца на врожденной основе, через присвоение поведения взрослого очень быстро вырабатываются мимика, улыбки, жесты, восклицания (паралингвистическая языковая система). Уже в первые недели ребенок способен подражать некоторым мимическим действиям, которые он видит. Подкрепляя проявления младенческой мимики эмоционально, взрослые ждут от ребенка соответствующих ответных реакций, а некоторые из этих реакций вырабатывают специально.

В отличие от ребенка, у взрослого подражание избирательно. Он выделяет у другого только понравившуюся черту и способен идентифицироваться отдельно с этим качеством, не распространяя свою положительную реакцию на все остальные качества этого человека. Соответственно и эмоциональное отношение к предмету подражания у взрослого более сдержанное, чем у ребенка. Повышенная эмоциональность и глобальность восприятия способствует созданию у ребенка (с помощью имитации) кумиров и созреванию идеалов. В этом важная роль имитации в развитии личности. С ее помощью дети могут научиться новым реакциям даже без внешнего подкрепления, просто наблюдая за другим. При этом полезно обратить внимание на то, что ребенок чаще создает себе кумиров под влиянием родителей или других взрослых, а не берет их из книг.

Для дошкольников и младших школьников характерно или глобальное приятие кого-либо (положительная имитация), или его глобальное отрицание (отрицательная имитация). Чаще всего они имитируют поведение родителей, старших членов семьи, взрослых или подростков из ближайшего окружения, воспитателей и учителей. Для каждого периода жизни есть свои значительные фигуры. В качестве модели ребенок выбирает того, кто, как ему кажется, больше преуспел в удовлетворении своих потребностей, чем он.

Для того чтобы защита с помощью имитации была эффективной, она должна существенно снижать внутреннее напряжение.

Поэтому дети, отвергнутые родителями, склонны во всем имитировать их поведение в надежде вернуть их любовь, а подростки, стремящиеся стать членами подростковой группы, — во всем имитировать групповое поведение. Такая ситуация возникает, например, когда ребенок подражает старшим детям, мастурбируя (онанируя) или участвуя в развратных действиях. При этом пример для подражания ребенок или подросток обычно выбирает не сам, он диктуется ему извне социальной средой. Если маленький ребенок подражает во всем родителям, потому что они представляются ему всемогущими, то в дальнейшем, в подростковом возрасте, на фоне реакции группирования со сверстниками такое безграничное принятие может превратить детей в фанатов (болеющих за определенную футбольную команду, следующих по пятам за любимой рок-группой, марширующих в повязках с фашистской свастикой).

Компенсация — это реакция, с помощью которой ребенок стремится объяснить себе и восполнить слабость и неудачливость в одной области успехами в другой. Компенсация — это отвлечение от основной проблемы с помощью переключения на другие успехи. Например, плохой ученик утешает себя тем, что он «зато» побеждает в драках, а ребенок, которого в семье не любят, — тем, что он «зато» хорошо себя ведет.

Все, что нарушает безопасность ребенка в отношениях с родителями, порождает тревогу. Только знание того, что его очень любит мать, делает ребенка более уверенным и позволяет ему легче компенсировать имеющиеся у него недостатки. Продуктивным подходом в подобных случаях является «возврат в прошлое» и исправление нарушений «там». Иначе у тревожного, не чувствующего себя в безопасности ребенка неизбежно развиваются разнообразные компенсаторные стратегии для того, чтобы совладать с чувством изоляции и беспомощности.

Он может стать враждебным, желая расплатиться с теми, кто его отвергал или дурно к нему относился. Или он может стать сверхпослушным, чтобы вернуть любовь, потерю которой он чувствует. Тогда у него развивается нереалистичский, идеализированный образ самого себя, чтобы именно так компенсировать чувство неполноценности. Добиваясь любви, он иногда старается подкупить других или пользуется угрозами. Он может погрязнуть в жалости к себе, чтобы завоевать сочувствие. Еще одна стратегия такого ребенка — поиск власти над другими. С помощью власти он компенсирует чувство беспомощности, находит выход

для враждебности и оказывается способным эксплуатировать людей. Или ребенок проявляет сильные соревновательные тенденции, причем сам факт победы оказывается для него важнее, чем достижение как таковое. Возможны также обращение агрессии вовнутрь и самоуничужение. При этом ребенок может более или менее постоянно фиксироваться на любой из этих стратегий, тогда конкретная стратегия может приобрести характер потребности.

Люди, страдавшие в детстве реальными физическими недостатками или имевшие особенности чисто психологического свойства, которые они воспринимали как недостатки (маленький или слишком большой рост), прилагают удвоенные усилия, чтобы компенсировать этот дефект развитием тех или иных черт характера, способностей и умений, и это им не только удается, но нередко приводит к выдающемуся развитию других способностей. Примером такой компенсации может служить жизнь известного психолога Альфреда Адлера. Он на собственном опыте познал, что такое органический дефект, так как из-за рахита не ходил до четырех лет. Едва начав ходить, заболел тяжелой пневмонией. Все еще нетвердо стоя на ногах, несколько раз попадал в уличные катастрофы. И, тем не менее, вместо того чтобы замкнуться в своем болезненном мире, он решил стать врачом. И хотя ему очень хотелось заниматься спортом с другими ребятами, он проводил время за чтением классиков.

Дети с отклонениями в физическом развитии особенно страдают в коллективе от издевательств и насилия. Их часто дразнят и дают неприятные прозвища. Вместе с оскорбительными кличками, за счет генерализации детского сравнения, этим детям приписывается много других отрицательных черт. Как результат усвоения угнетающих оценок сверстников у них постепенно формируется общее негативное отношение к себе и, как следствие, назревает душевный конфликт. Ощущая внутренний дискомфорт, эти дети стремятся компенсироваться прежде всего в семье и именно здесь обрести повышенное уважение и любовь. Если ребенка эффект его усилий не удовлетворяет, если он чувствует, что не может сказать, что «зато его больше всех любят мама, папа, бабушка и дедушка», то возникает особое, компенсаторное поведение. Оно обнаруживается в чрезмерной самоуверенности, дерзости, неестественности, которая бросается в глаза.

Если призыв ребенка к родителям уделять ему больше внимания неэффективен, то наблюдается замещающий уход в другой

мир — мир других ценностей: сначала в мир фантазий, а позднее и в мир молодежного китча. В определенный момент своего развития «Я» он получает способность преодолевать неудовольствие и уходить от него с помощью фантазии. Для некоторых детей фантазии о том, что они самые богатые, умные или не те, кто они есть на самом деле («незаконнорожденные принцы»), могут также существенно снизить внутреннее напряжение.

Защита по типу компенсации осуществляется не по месту недостатка или нарушения, а в другой, далекой сфере. Например, хромота, низкий рост, заикание вызывают стремление приобрести власть или престиж, а не развить пораженную функцию до полного восстановления.

Эмансипация — это борьба детей за самоутверждение, самостоятельность, свободу и даже за имущественные права. В общем случае — это высвобождение из-под контроля и покровительства взрослых. Хотя эмансипация считается преимущественно подростковой поведенческой реакцией, однако в последние годы, в связи с большими требованиями, предъявляемыми ребенку со стороны взрослых и общества, она проявляется все раньше. Когда родители или воспитатели часто предъявляют ребенку необоснованные претензии, чрезмерные требования, которые не соответствуют его возрасту или возможности достигнутого им уровня развития, когда «все нельзя», то увеличивается вероятность формирования реакций эмансипации. Выработывая приемы эмансипации, ребенок с их помощью отрабатывает *перенесение на себя* способов поведения и черт характера взрослых, перенимая их права и возможности. Эмансипация порой оборачивается грубостью в отношении взрослых. Дети, которым приходится часто ощущать на себе агрессивные действия родителей, склонны к развитию и интенсивному использованию такого переноса при восприятии окружающего мира как источника постоянной угрозы.

Например, широко распространено представление, что дети осознают любовь к своим родителям раньше, чем к другим объектам окружающего мира. Однако исследования психологов показали, что это — иллюзия. Обычно ребенок впервые осознает любовь к животному, сверстнику, а не к родителям. Это происходит потому, что для ребенка младшего возраста отец и другие близкие люди — объекты, скорее, зависимости и страха, чем любви, которая по своей природе основана на равенстве и независимости. Многие родители не желают принять реальность любви их ребенка не к ним, а к животному или сверстнику, и реагируют

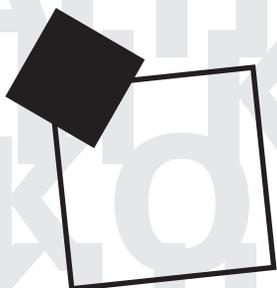
на нее, либо открыто отвергая эту первую привязанность, либо даже в более жесткой форме — высмеивая.

Осознанная или неосознанная ревность к предметам первой любви ребенка является одним из наиболее сильных стимулов возникновения оппозиции и эмансипации. Другим стимулом может служить жесткая авторитарная требовательность отца. Неудивительно, что такое отношение может вызвать враждебность, которая быстро подавляется, так как объект этой враждебности — отец. Однако при подавлении физиологические и эмоциональные компоненты реакции сохраняются, поэтому они обнаруживаются в виде нарастающего подсознательного страха либо приводя к приниженной подчиненности отцу, либо выливаясь в бунт против жизни вообще. Здесь важно не упустить из виду, что эмоции детей нередко носят амбивалентный характер. Такая детская амбивалентность в дальнейшем переносится на отношение к окружающим. Так, любовь к отцу трансформируется в идентификацию с лидером, а враждебность к нему — в проективную агрессию по отношению к власти. Вырастая, такой человек обнаруживает к власти двойственное отношение: ненавидит ее, восстает против нее и в то же время восхищается ею и подчиняется ей.

Спецификой становления детской системы психологической защиты является то, что первоначально она проявляется за счет и на уровне двигательных (поведенческих) реакций при участии элементарных психических функций. Эти постепенно усложняющиеся автоматические изменения поведения, возникающие в ответ на травмирующие воздействия, раздражитель, впечатление, обеспечивают приспособляемость ребенка к новой жизненной ситуации. Поведенческие реакции экспрессивны, доступны внешнему наблюдению и регистрации, поэтому не только позволяют осуществлять определенные изменения во внешней среде, но и привлекают к себе внимание окружающих взрослых. Позднее формируются защитные механизмы, в реализации которых принимают участие, в первую очередь, психические функции: от восприятия и эмоций до памяти и мышления. Такие защитные процессы позволяют ребенку адаптироваться к среде не за счет изменения внешнего мира, а за счет внутренних изменений — трансформации внутренней картины мира и образа самого себя.

У большинства детей используются несколько видов защитных механизмов. Очень редко бывает так, чтобы ребенок выбрал один вид и прибегал исключительно к нему. Уход и отрицание характерны в основном для маленьких детей. А вот для защиты с помощью реактивного образования нужно быть более зрелым. Некоторые защитные механизмы дети осваивают, наблюдая за поведением родителей или братьев и сестер, но большинству видов защитного поведения ребенок научается непосредственно, познавая на собственном опыте, какие из них лучше всего помогают справиться с тревогой, не вызывая дополнительных осложнений.

ГЛАВА 5



**ПСИХОДИАГНОСТИКА
И КОРРЕКЦИЯ
ДЕТСКИХ
ПРОБЛЕМ**



ПСИХОДИАГНОСТИКА

И КОРРЕКЦИЯ

ДЕТСКИХ

ПРОБЛЕМ

Для того чтобы оказать квалифицированную психологическую помощь детям, пережившим некое психотравмирующее событие либо имеющим определенные трудности адаптации вследствие нарушений личностного развития и поведения, необходима разработка программы, включающей по крайней мере два блока: психодиагностический и психокоррекционный. Первый необходим для того, чтобы определить симптомокомплексы нарушений и наметить «цели» для психологического вмешательства, второй — для изменения негативных переживаний и состояний, а также неадаптивных моделей поведения.



КАРТА НАБЛЮДЕНИЙ Д. СТОТТА

Для диагностики дезадаптации ребенка можно использовать «Карту наблюдений» Д. Стотта. В ее основу положена фиксация различных форм поведения ребенка по результатам длительного наблюдения. Специальный план записи или фиксации

результатов наблюдений составляют до начала сбора информации.

Карта наблюдений включает фрагменты фиксированных форм поведения, за наличием или отсутствием которых у ребенка должен следить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов (см. приложение).

В регистрационном бланке наблюдатель зачеркивает те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). Номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома в общем описании синдрома. При оценке симптома фрагмент, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа — двумя. Подсчитывают сумму баллов по каждому синдрому и общий коэффициент дезадаптированности по сумме баллов всех синдромов. Большее число зачеркнутых фрагментов поведения у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения.

Безусловно, при оценке агрессивности ребенка особое внимание следует уделять синдромам, описывающим враждебность по отношению ко взрослым, к детям и недостаток социальной нормативности.

Карту наблюдений может заполнять как психолог, так и педагог. Однако в последнем случае не всегда удастся получить объективную картину поведения ребенка из-за нередкого субъективизма в представлении педагога о данном ребенке или из-за предвзятого отношения к нему. Когда полученная информация вызывает сомнение психолога или у него есть неуверенность в правильности оценки тех или иных нарушений поведения ребенка, психологу следует провести самостоятельное наблюдение, особенно за группой дезадаптированных детей.

Эту методику лучше всего использовать при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Использование других методов существенно затруднено по ряду причин, связанных с уровнем психического развития детей этих возрастов. Нужно стремиться наблюдать за ребенком в различных ситуациях, однако наблюдение за игровой деятельностью является наиболее информативным.



РИСУНОЧНЫЕ ТЕСТЫ



Интерпретация признаков изображения в тесте «Дом—дерево—человек»

«ДОМ»

Дом старый, развалившийся — иногда выражение отношения к самому себе.

Дом вдали — чувство отвергнутости (отверженности).

Дом вблизи — открытость, доступность и (или) чувство теплоты и гостеприимности.

План дома (проекция сверху) вместо самого дома — серьезный конфликт.

Разные постройки — агрессия против фактического хозяина дома.

Ставни закрыты — стремление приспособиться в интерперсональных отношениях.

Ступеньки, ведущие в глухую стену (без дверей), — конфликтная ситуация, вредящая правильной оценке реальности; неприступность субъекта, хотя он сам может страстно желать свободного сердечного общения.

Задняя стена, изображенная с другой стороны, т. е. необычно — сознательные попытки самоконтроля, приспособление к конвенциям, но вместе с тем и сильные враждебные тенденции.

Контур задней стены значительно толще (ярче) по сравнению с другими деталями — стремление сохранить (не потерять) контакта с реальностью.

Стена, отсутствие ее основы — слабый контакт с реальностью (если рисунок помещен внизу).

Стена с акцентированным контуром основы — попытка вытеснить конфликтные тенденции, трудности, тревога.

Стена с акцентированным горизонтальным измерением — плохая ориентировка во времени (доминирование прошлого или будущего); возможна сильная чувствительность к давлению среды.

Стена, контуры линии слишком акцентированы — сознательное стремление сохранить контроль.

Стена, одномерная перспектива — всего одна сторона; если это боковая стена — серьезные тенденции к отчуждению и оппозиции.

Прозрачные стены — неосознаваемое влечение, потребность влиять (владеть, организовывать) на ситуацию, насколько это возможно.

Стена с акцентированными вертикальными измерениями — поиск наслаждения прежде всего в фантазиях и меньшее количество контактов с реальностью, чем желательно.

Двери, их отсутствие — трудности при стремлении раскрыться перед другими, особенно в домашнем кругу.

Двери (одни или несколько), задние или боковые — отступление, отрешенность, избегание чего-либо.

Двери (одни или несколько) парадные — первый признак открытости, достижимости.

Двери открытые, в жилом доме — сильная потребность к теплу извне или стремление продемонстрировать доступность (открытость).

Двери боковые (одна или несколько) — отчуждение, уединение, избегание реальности; значительная неприступность.

Двери очень большие — чрезмерная зависимость от других или стремление удивить своей социальной коммуникабельностью.

Двери очень маленькие — нежелание впускать в свое «Я»; чувство несоответствия, неадекватности и нерешительности в социальных ситуациях.

Двери с огромным замком — враждебность, мнительность, скрытность, защитные тенденции.

Дым очень густой — значительное внутреннее напряжение (интенсивность по густоте дыма).

Дым тоненькой струйкой — чувство недостатка эмоциональной теплоты дома.

Окна — первый этаж нарисован в конце — отвлечение к межличностным отношениям; тенденция ограждения от действительности.

Окна сильно открытые — некоторая развязность и прямолинейность в поведении; *множество окон* — готовность к контактам; *отсутствие занавесок* — отсутствие стремления скрывать свои чувства.

Окна сильно закрытые (занавешенные) — озабоченность взаимодействием со средой.

Окна без стекол — враждебность, отчужденность.

Отсутствие окон на первом этаже — враждебность, отчужденность.

Окна отсутствуют на нижнем, но имеются на верхнем этаже — пропасть между реальной жизнью и жизнью в фантазиях.

Крыша — сфера фантазии.

Крыша и труба, сорванные ветром, — символическое выражение чувств независимо от собственной силы воли.

Крыша, жирный контур, не свойственный всему рисунку, — фиксация на фантазиях как источнике удовольствий, обычно сопровождаемая тревогой.

Крыша, тонкий контур края — переживание ослабления контроля фантазии.

Крыша, толстый контур края — чрезмерная озабоченность контролем над фантазией (ее обузданием).

Крыша, плохо сочетаемая с нижним этажом, — плохая личностная организация.

Карниз крыши, его акцентирование ярким контуром или продолжением за стены — усиленно защитная (обычно с мнительностью) установка.

Комната — ассоциация в связи с человеком, проживающим в комнате; межличностными отношениями в комнате; предназначением этой комнаты (реальным или приписываемым ей); ассоциации позитивной или негативной эмоциональной окраски.

Комната, не поместившаяся на листе, — нежелание изображать комнату из-за неприятных ассоциаций с ней или с ее жильцом.

Комната верхняя дальняя — незначительная тенденция к отчуждению.

Комната ближайшая — мнительность.

Ванна — санитарная функция; при значимой манере изображения ванны — нарушение этих функций.

Отсутствие трубы — нехватка психологической теплоты дома.

Труба почти невидима (спрятана) — нежелание иметь дело с эмоциональными воздействиями.

Водосточные трубы — усиленная защита и мнительность.

Водопроводные трубы (или водосточные с крыши) — усиленные защитные установки (и обычно повышенная мнительность).

Дополнительные, обрамляющие рисунок элементы

Прозрачный стеклянный ящик — боязнь выставить себя всем на обозрение.

Деревья — символизируют различные лица; *если деревья как будто прячут дом* — сильная потребность зависимости при доминировании родителей.

Кусты — символизируют людей; если кусты тесно окружают дом — сильное желание оградить себя защитными барьерами.

Кусты хаотично разбросаны по пространству или по обе стороны дорожки — незначительная тревога в рамках реальности и сознательное стремление контролировать ее.

Дорожка, хорошие пропорции, легко нарисована — в контактах с другими такт и самоконтроль.

Дорожка очень длинная — уменьшенная доступность, часто сопровождаемая потребностью более адекватной социализации.

Дорожка очень широкая в начале и сильно сужающаяся у дома — попытка замаскировать желание быть одиноким, сочетающаяся с поверхностным дружелюбием.

Солнце — символ авторитарной фигуры, источник тепла и силы.

Погода (какая погода изображена) — связанные со средой переживания; чем хуже, неприятнее погода, тем вероятнее восприятие среды как враждебной, сковывающей.

Цвет (конвенциональное, обычное его использование): зеленый — для крыши, *коричневый* — для стен; *желтый* — только для изображения света внутри дома (*ночь или ее приближение*) — среда враждебна; действия должны быть скрыты от сторонних глаз.

Количество используемых цветов. Хорошо адаптированный, застенчивый и эмоционально необделенный субъект обычно использует не менее двух или не больше пяти цветов. Раскрашивающий дом семью—восемью цветами — очень лабильный. Использующий всего один цвет — боится эмоционального возбуждения.

Выбор цвета. Чем дольше, неувереннее и тяжелее подбирает цвета, тем больше вероятность личностных нарушений.

Цвет черный — застенчивость, пугливость.

Цвет зеленый — потребность иметь чувство безопасности, оградить себя от опасности; не столь важно при использовании зеленого цвета для ветвей дерева или крыши дома.

Цвет оранжевый — комбинация чувствительности и враждебности.

Цвет пурпурный — сильная потребность власти.

Цвет красный — наибольшая чувствительность; потребность теплоты от окружения.

Цвет, штриховка 3/4 листа — нехватка контроля над выражением эмоций.

Штриховка, выходящая за пределы рисунка, — тенденция к импульсивному ответу на дополнительную стимуляцию.

Цвет желтый — сильные признаки враждебности.

Общий вид. Помещение рисунка на краю листа — генерализованное чувство неуверенности, опасности; часто связано:

- правая сторона — будущее, левая — прошлое;
- с предназначением комнаты или с постоянным ее жильцом;
- левая сторона — эмоциональные, правая — интеллектуальные переживания.

Перспектива: взгляд снизу вверх — чувство отверженности, отстраненности, непризнанности дома; потребность в домашнем очаге, которая считается недоступной, недостижимой.

Перспектива: изображение вдаль — желание отойти от конвенционального общества; чувство изоляции, отверженности; явное стремление отграничиться от окружения.

Перспектива: признаки потери перспективы (правильно нарисован один конец дома, но в другом вертикальная линия крыши и стены — неумение изображать глубину) — начинающиеся сложности интегрирования; *вертикальная боковая линия справа* — страх перед будущим; *линия слева* — желание забыть прошлое.

Перспектива тройная (трехмерная, четыре отдельные стены, из которых даже двух нет в том же плане) — чрезмерная озабоченность мнением окружающих о себе; стремление иметь в виду (узнать) все связи, даже незначительные, все черты.

Размещение рисунка над центром листа — чем больше рисунок над центром, тем больше вероятность:

- 1) чувства тяжести своей борьбы и относительной недостижимости цели;
- 2) склонности искать удовлетворение в фантазиях (внутренняя напряженность);
- 3) склонности держаться в стороне.

Размещение рисунка точно в центре листа — незащищенность и ригидность (прямолинейность); потребность заботливого контроля ради сохранения психического равновесия.

Размещение рисунка ниже центра листа — чем ниже рисунок по отношению к центру листа, тем больше вероятность:

1) чувства небезопасности и неудобства, что создает депрессивное состояние;

2) чувства ограниченности, скованного реальностью.

Размещение рисунка по левой стороне листа — акцентирование прошлого; импульсивность.

Размещение рисунка в левом верхнем углу листа — склонность избегать новых переживаний; желание уйти в прошлое или углубиться в фантазии.

Размещение рисунка на правой половине листа — склонность искать наслаждения в интеллектуальных сферах; контролируемое поведение; акцентирование будущего.

Рисунок выходит за левый край листа — фиксация на прошлом и страх перед будущим; чрезмерная озабоченность свободными, откровенными, эмоциональными переживаниями.

Выход за правый край листа — желание «убежать» в будущее, чтобы избавиться от прошлого; страх перед открытыми, свободными переживаниями; стремление сохранить жесткий контроль.

Выход за верхний край листа — фиксирование на мышлении и фантазии как источниках наслаждений, которых не испытывает в реальной жизни.

Контуры очень прямые — ригидность.

Контур эскизный, применяемый постоянно, — мелочность в лучшем случае, стремление к точности; неспособность к четкой позиции — (в худшем случае).

Схема обработки рисунка в тесте «Дом»

1. Схематическое изображение.
2. Детализированное изображение.
3. Метафорическое изображение.
4. Городской дом.
5. Сельский дом.
6. Заимствование из литературного или сказочного сюжета.
7. Наличие окон и их количество.
8. Наличие дверей.
9. Труба с дымом.
10. Ставни на окнах.
11. Размер окон.
12. Общий размер дома.
13. Наличие палисадника.

14. Наличие людей рядом с домом и в доме.
15. Наличие крыльца.
16. Наличие штор на окнах.
17. Наличие растений (количество).
18. Количество животных.
19. Наличие пейзажного изображения (облака, солнце, горы и т. д.).
20. Наличие штриховки по шкале интенсивности 1, 2, 3.
21. Толщина линий по шкале интенсивности 1, 2, 3.
22. Дверь открытая.
23. Дверь закрытая.

«ДЕРЕВО»

Корни — коллективное бессознательное.

Ствол — импульсы, инстинкты, примитивные стадии.

Ветви — пассивность или противостояние жизни.

Земля приподнята к правому краю листа — задор, энтузиазм.

Земля опущена к правому краю листа — упадок сил, недостаточность стремлений.

Корни меньше ствола — желание видеть спрятанное, закрытое.

Корни равны стволу — более сильное любопытство, уже представляющее проблему.

Корни больше ствола — интенсивное любопытство, может вызывать тревогу.

Корни обозначены чертой — детское поведение в отношении того, что держится в секрете.

Корни в виде двух линий — способность к различению и рассудительность в оценке реального.

Различная форма корней — желание жить, подавлять или выражать некоторые тенденции в незнакомом кругу или близком окружении.

Симметрия — стремление казаться в согласии с внешним миром; выраженная тенденция сдерживать агрессивность; колебания в выборе позиции по отношению к чувствам, амбивалентность, могущая быть источником внутреннего конфликта; заторможенные моральные проблемы.

Двойственное расположение на листе — отношение к прошлому, к тому, что изображает рисунок, т. е. к своему поступку; двойное желание: независимости и защиты в рамках окружения.

Центральная позиция — желание найти согласие, равновесие с окружающими; потребность жесткой и неукоснительной систематизации с опорой на привычки.

Расположение слева направо — увеличение направленности на внешний мир, на будущее; потребность в опоре на авторитет; поиски согласия с внешним миром; честолюбие, стремление навязывать себя другим, ощущение покинутости; возможны колебания в поведении.

Форма листвы — круглая крона — экзальтированность, эмоциональность.

Круги в листве — поиск успокаивающих и вознаграждающих ощущений, чувство покинутости и разочарования.

Ветви опущены — потеря мужества, отказ от усилий.

Ветви вверх — энтузиазм, порыв, стремление к власти.

Ветви в разные стороны — поиск самоутверждения, контактов, самораспыление, суетливость, чувствительность к окружающему, непротивостояние ему.

Листва-сетка, более или менее густая — большая или меньшая ловкость с целью избежать проблемных ситуаций.

Листва из кривых линий — восприимчивость, открытое принятие окружающего.

Открытая и закрытая листва на одном рисунке — поиски объективности.

Закрытая листва — охрана своего внутреннего мира детским способом.

Закрытая густая листва — непроявляющаяся агрессивность.

Детали листвы, не связанные с целым, — суждения, принимающие малозначительные детали за характеристику явления в целом.

Ветви выходят из одного участка на стволе — детские поиски защиты, норма для 7 лет.

Ветви нарисованы одной линией — бегство от неприятностей реальности, ее трансформации и приукрашивание.

Толстые линии — хорошее различение действительности.

Листья-петельки — стремление использовать свое обаяние.

Зигзаги в листве — осторожность и скрытность.

Листва-сетка — уход от неприятных ощущений.

Листва, похожая на узор, — женственность, приветливость, обаяние.

Пальма — стремление к перемене мест.

Плакучая ива — недостаток энергии и задора, стремление к твердой опоре и поиск позитивных контактов; возвращение к прошлому и опыту детства; трудности в принятии решений.

Зачерчение, штриховка — напряжение, тревожность.

Ствол зачернен — внутренняя тревога, подозрительность, боязнь быть покинутым; скрытая агрессивность.

Ствол — желание походить на отца, померяться с ним силой, рефлексия неудач.

Ствол в форме разломанного купола — острое ощущение внешнего принуждения и невозможность ему противостоять.

Разделяющая линия в листе — пассивность, мягкость, податливость.

Ствол из одной линии — отказ реально смотреть на вещи.

Ствол из тонких линий, крона из толстых линий — способность самоутверждаться и действовать свободно.

Листва из тонких линий — тонкая чувствительность, внушаемость.

Ствол из линий с нажимом — решительность, активность, продуктивность.

Линии ствола прямые — ловкость, находчивость, не задерживается на тревожащих фактах.

Линии ствола кривые — активность заторможена тревогой и мыслями о непреодолимости препятствий.

«Вермишель» — тенденция к скрытности ради злоупотреблений, непредвиденные атаки, скрытая ярость.

Ветви не связаны со стволом — уход от реальности, не соответствующей желаниям, попытка «убежать» от нее в мечты и игры.

Ствол открыт и связан с листвой — хороший интеллект, нормальное развитие, стремление сохранить свой внутренний мир.

Ствол оторван от земли — недостаток контакта с внешним миром; жизнь повседневная и духовная мало связаны.

Ствол ограничен снизу — ощущение несчастья; поиск поддержки.

Ствол расширяется книзу — ощущение безопасности в кругу, который не дает желаемой опоры; изоляция и стремление укрепить свое «Я» против беспокойного мира.

Изображение нижней четверти листа — зависимость, недостаток веры в себя, компенсаторные мечты о власти.

Изображение в нижней половине листа — менее выраженная зависимость и робость.

Изображение на трех четвертых листа — хорошее приспособление к среде.

Лист использован целиком — хочет быть замеченным, рассчитывать на других, самоутверждаться.

Высота листов: страница делится на 8 частей

1/8 — недостаток рефлексии и контроля; норма для 4 лет;

1/4 — способность осмысливать свой опыт и тормозить свои действия;

3/8 — хорошие контроль и рефлексия;

1/2 — интериоризация, надежды, компенсаторные мечты;

5/8 — интенсивная духовная жизнь;

6/8 — высота листов в прямой зависимости от интеллектуального развития и духовных интересов;

7/8 — листва занимает почти всю страницу — бегство в мечты.

Манера изображения

Острая вершина — способность защищаться от опасности, настоящей или мнимой, воспринимаемой как личный выпад;

желание действовать на других, атаковать или защищаться, трудности в контактах;

желание компенсировать чувство неполноценности, стремление к власти;

поиск безопасного убежища, против чувства покинутости для твердого положения, потребность в нежности.

Множественность деревьев (несколько деревьев на одном листе) — детское поведение, испытуемый не следует данной инструкции.

Два дерева — символизирует себя и другого близкого человека (см. положение на листе и другие моменты интерпретации).

Добавление к дереву различных объектов — трактуется в зависимости от конкретных объектов.

Пейзаж — сентиментальность.

Перевернутый лист — независимость, признак интеллекта, рассудительность.

Изображение земли одной чертой — сосредоточенность на цели, принятие некоторого порядка.

Изображение земли несколькими различными чертами — действия в соответствии со своими собственными правилами, потребность в идеале.

Изображения земли, которые в совокупности касаются края листа несколькими совместными линиями, — спонтанный контакт, затем внезапное удаление, импульсивность, капризность.

«ЧЕЛОВЕК»

Голова — сфера интеллекта (контроля); сфера воображения.

Голова большая — неосознанное подчеркивание убеждения о значении мышления в деятельности человека.

Голова маленькая — переживание интеллектуальной неадекватности.

Голова изображается в самом конце — межличностный конфликт.

Нечеткая голова — застенчивость, робость.

Большая голова у фигуры противоположного пола — мнимое превосходство противоположного пола и более высокий его социальный авторитет.

Шея — орган, символизирующий связь между сферой контроля (головой) и сферой влечений (телом); это их координационный признак.

Подчеркнутая шея — потребность в защитном интеллектуальном контроле.

Чрезмерно крупная шея — уступки своим слабостям и желаниям; выражение неподавленного импульса.

Плечи, их размеры — признак физической силы или потребности во власти.

Плечи чрезмерно крупные — ощущение большой силы или потребности во власти.

Плечи мелкие — ощущение малоценности (никчемности), ничтожности.

Плечи слишком угловатые — признак чрезмерной осторожности, защиты.

Плечи покатые — уныние, отчаяние, чувство вины, недостаток жизненности.

Плечи широкие — сильные телесные импульсы.

Туловище угловатое или квадратное — мужественность.

Туловище слишком крупное — неудовлетворенность, остро осознаваемые потребности.

Туловище ненормально маленькое — чувство унижения, малоценности.

Черты лица: глаза, уши, рот, нос — рецепторы внешних стимулов — сенсорный контакт с действительностью.

Лицо подчеркнуто — сильная озабоченность отношениями с другими, своим внешним видом.

Подбородок слишком подчеркнут — потребность доминировать в отношениях.

Подбородок слишком крупный — компенсация ощущаемой слабости и нерешительности.

Уши слишком подчеркнуты — возможны слуховые галлюцинации; особая чувствительность к критике.

Уши маленькие — стремление не принимать никакой критики, заглушать ее.

Глаза закрыты или спрятаны под полями шляпы — сильное стремление избегать неприятных визуальных воздействий.

Глаза как пустые глазницы — значимое стремление избегать визуальных стимулов; враждебность.

Глаза выпучены — грубость, черствость.

Глаза маленькие — погруженность в себя.

Подведенные глаза — грубость, черствость.

Длинные ресницы — кокетливость, склонность обольщать, соблазнять, демонстрировать себя.

Полные губы на лице мужчины — женственность.

Рот клоуна — вынужденная приветливость, неадекватные чувства.

Рот впалый — пассивная зависимость.

Нос широкий, выдающийся, с горбинкой — презрительные установки, тенденция мыслить ироническими социальными стереотипами.

Ноздри — примитивная агрессия.

Зубы четко нарисованы — агрессивность.

Лицо неясное, тусклое — боязливость, застенчивость.

Выражение лица подобострастное — незащищенность.

Лицо, похожее на маску, — осторожность, скрытность, возможны чувства деперсонализации и отчужденности.

Брови редкие, короткие — презрение, изошренность.

Волосы — признак мужественности (храбрости, силы, зрелости и стремление к ней).

Волосы сильно заштрихованы — тревога, связанная с мышлением или воображением.

Волосы не заштрихованы, не покрашены, обрамляют голову — субъектом управляют враждебные чувства.

Руки — совершенное и чуткое приспособление к окружению, главным образом в межличностных отношениях.

Широкие руки (размах рук) — интенсивное стремление к действию.

Руки шире ладони или у плеча — недостаточный контроль действий и импульсивность.

Руки, изображенные не слитно с туловищем, а отдельно, вытянутые в стороны — фиксирование действий или поступков, которые вышли из-под контроля.

Руки скрещены на груди — враждебно-мнительная установка.

Руки за спиной — нежелание уступать, идти на компромиссы (даже с друзьями); склонность контролировать проявление агрессивных враждебных влечений.

Руки длинные и мускулистые — потребность в физической силе, ловкости, храбрости как в компенсации чего-либо.

Руки слишком длинные — чрезмерно амбициозные стремления.

Руки расслабленные и гибкие — хорошая приспособляемость в межличностных отношениях.

Руки напряженные и прижатые к телу — неповоротливость, ригидность.

Руки очень короткие — отсутствие стремлений вместе с чувством неадекватности.

Руки слишком крупные — сильная потребность в лучшей приспособляемости в социальных отношениях с чувством неадекватности и склонности к импульсивному поведению.

Отсутствие рук — чувство неадекватности при высоком интеллекте.

Деформация или акцентирование руки или ноги на левой стороне — социально-ролевой конфликт.

Руки изображены близко к телу — напряжение.

Большие руки и ноги у мужчины — грубость, черствость.

Сужающиеся руки и ноги — женственность.

Руки длинные — желание чего-то достигнуть, завладеть чем-либо.

Руки длинные и слабые — зависимость, потребность в опеке.

Руки, повернутые в стороны, достающие что-то — зависимость, желание любви, привязанности.

Руки вытянуты по бокам — трудности в социальных контактах, страх перед агрессивными импульсами.

Руки сильные — агрессивность, энергичность.

Руки тонкие, слабые — ощущение недостаточности достигнутого.

Рука как боксерская перчатка — вытесненная агрессия.

Руки за спиной или в карманах — чувство вины, неуверенность в себе.

Руки неясно очерчены — нехватка самоуверенности в деятельности и социальных отношениях.

Руки большие — компенсация ощущаемой слабости и вины.

Руки отсутствуют в женской фигуре — материнская фигура как нелюбящая, отвергающая, неподдерживающая.

Пальцы отделены (обрублены) — вытесненная агрессия, замкнутость.

Большие пальцы — грубость, черствость, агрессия.

Пальцев больше пяти — агрессивность, амбиции.

Пальцы без ладоней — грубость, черствость, агрессия.

Пальцев меньше пяти — зависимость, бессилие.

Пальцы длинные — открытая агрессия.

Пальцы сжаты в кулаки — бунтарство, протест.

Кулаки прижаты к телу — вытесненный протест.

Кулаки далеко от тела — открытый протест.

Пальцы крупные, похожие на гвозди (шпы) — враждебность.

Пальцы одномерные, обведены петлей — сознательные усилия против агрессивного чувства.

Ноги непропорционально длинные — сильная потребность к независимости и стремление к ней.

Ноги слишком короткие — чувство физической или психологической неловкости.

Рисунок начат со ступней и ног — боязливость.

Ступни не изображены — замкнутость, робость.

Ноги широко расставлены — откровенное пренебрежение (неподчинение, игнорирование или незащищенность).

Ноги неодинаковых размеров — амбивалентность в стремлении к независимости.

Ноги отсутствуют — робость, замкнутость.

Ноги акцентированы — грубость, черствость.

Ступни — признак подвижности (физиологической или психологической) в межличностных отношениях.

Ступни непропорционально длинные — потребность безопасности; потребность демонстрировать мужественность.

Ступни непропорционально мелкие — скованность, зависимость.

Лицо изображено так, что виден затылок, — тенденция замкнутости.

Голова в профиль, тело в анфас — тревога, вызванная социальным окружением и потребностью в общении.

Человек, сидящий на краешке стула, — сильное желание найти выход из ситуации, страх, одиночество, подозрение.

Человек, изображенный в беге, — желание убежать, скрыться от кого-либо.

Человек с видимыми нарушениями пропорций по отношению к правой или левой сторонам — отсутствие личного равновесия.

Человек без определенных частей тела — отвержение, непризнание человека в целом или его отсутствующих частей (актуально или символично изображенных).

Человек в слепом бегстве — панические страхи.

Человек в плавном легком шаге — хорошая приспособляемость.

Человек в профиль — серьезная отрешенность, замкнутость и оппозиционные тенденции.

Профиль человека амбивалентный: определенные части тела с другой стороны — особо сильная фрустрация со стремлением избавиться от неприятной ситуации.

Неуравновешенная стоячая фигура — напряжение.

Кукла — уступчивость, переживание доминирования окружения.

Робот вместо мужской фигуры — деперсонализация, ощущение внешних контролирующих сил.

Фигура из палочек — увиливание и негативизм.

Фигура Бабы-Яги — открытая враждебность к женщинам.

Клоун, карикатура — переживание неполноценности и отверженности; враждебность, самопрезрение (у подростков).

Фон, окружение, тучи — боязливая тревога, опасения, депрессия.

Забор для опоры, контур земли — незащищенность.

Фигура человека на ветру — потребность в любви, привязанности, заботливой теплоте.

Линия основы (земли) — незащищенность. (Необходимая точка отсчета или опоры для конструирования целостности рисунка. Придает рисунку стабильность. Значение этой линии иногда зависит от придаваемого ей субъектом качества, например «мальчик катается на тонком льду». Основу чаще рисуют под домом или деревом, реже — под человеком.)

Оружие — агрессивность.

Разрыв линий, стертые детали, пропуски, акцентирование, штриховка — сфера конфликта.

Пуговицы, бляшка ремня, подчеркнута вертикальная ось фигуры, карманы — зависимость.

Комбинация твердых, ярких и легких линий, большие пальцы и руки, акцентированы глаза, пальцы, волосы; поза с широко расставленными ногами — грубость, черствость.

Контур, нажим, штриховка — расположение.

Мало гнутых линий, много острых углов — агрессивность, плохая адаптация.

Закругленные (округлые) линии — женственность.

Комбинация уверенных, ярких и легких контуров — грубость, черствость.

Контур неяркий, неясный — боязливость, робость.

Энергичные, уверенные штрихи — настойчивость, безопасность.

Линии неодинаковой яркости — напряжение.

Тонкие продленные линии — напряжение.

Необрывающийся, подчеркнутый контур, обрамляющий фигуру, — изоляция.

Эскизный контур — тревога, робость.

Разрыв контура — сфера конфликтов.

Подчеркнута линия — тревога, незащищенность; сфера конфликтов; регрессия (особенно по отношению к подчеркнутой детали).

Зубчатые, неровные линии — дерзость, враждебность.

Уверенные твердые линии — амбиции, рвение.

Яркая линия — грубость.

Сильный нажим — энергичность, настойчивость; большая напряженность.

Легкие линии — недостаток энергии.

Легкий нажим — низкие энергетические ресурсы, скованность.

Линии с нажимом — агрессивность, настойчивость.

Неровный, неодинаковый нажим — циклотимичность, импульсивность, нестабильность; тревога, незащищенность.

Изменчивый нажим — эмоциональная нестабильность, лабильные настроения.

Штрихи укороченные — возбудимость.

Штрихи удлиненные — отсутствие возбудимости.

Прямые штрихи — упрямство, настойчивость, упорство.

Короткие штрихи — импульсивное поведение.

Ритмичная штриховка — чувствительность, сочувствие, раскованность.

Короткие, эскизные штрихи — тревога, неуверенность.

Штрихи угловатые, скованные — напряжение, замкнутость.

Горизонтальные штрихи — воображение, женственность, слабость.

Неясные, разнообразные, изменчивые штрихи — незащищенность, недостаток упорства, настойчивости.

Вертикальные штрихи — упрямство, настойчивость, решительность, гиперактивность.

Штриховка справа налево — интроверсия, изоляция.

Штрихи слева направо — наличие мотивации.

Штриховка от себя — агрессия, экстраверсия.

Стирания — тревожность, опасливость.

Частые стирания — нерешительность, недовольство собой.

Стирание при перерисовке (если перерисовка с улучшением) — хороший знак.

Стирание с последующей порчей (ухудшением) рисунка — сильная эмоциональная реакция на рисуемый объект или на то, что он символизирует.

Стирание без попытки перерисовать (т. е. поправить) — внутренний конфликт или конфликт с собственно этой деталью или с тем, что она символизирует.

Большой рисунок — экспансивность, склонность к тщеславию, высокомерию.

Маленькие фигуры — тревога, эмоциональная зависимость, чувства дискомфорта и скованности.

Очень маленькая фигура с тонким контуром — скованность, чувство собственной малоценности и незначительности.

Недостаток симметрии — незащищенность.

Рисунок у самого края листа — зависимость, неуверенность в себе.

Рисунок на весь лист — компенсаторное превознесение себя в воображении.

Отсутствие существенных деталей — интеллектуальная деградация или серьезное эмоциональное нарушение.

Избыток деталей — вынужденная потребность наладить всю ситуацию, чрезмерная забота об окружении; характер деталей (существенные, несущественные или странные) — отражение специфичности, чувствительности.

Лишнее дублирование деталей — неумение входить в тактичные и пластичные контакты с людьми.

Недостаточная детализация — тенденция к замкнутости.

Особо щепетильная детализация — скованность, педантичность.

Ориентация в задании: способность к критической оценке рисунка при просьбе раскритиковать его — критерии неутраченного контакта с реальностью.

Принятие задания с минимальным протестом — хорошее начало, за которым следуют усталость и прерывание рисования.

Извинения из-за рисунка — экстраверсия, потребность в поддержке; мелочность.

Подчеркнута левая половина рисунка — идентификация с женским полом.

Упорно рисует, несмотря на трудности — хороший прогноз, энергичность.

Спротивление, отказ от рисования — скрывание проблем, нежелание раскрыть себя.



Интерпретация признаков изображения в тесте «Рисунок несуществующего животного»

Это одна из наиболее распространенных проективных методик диагностики агрессивности детей. Проводится в режиме взаимодействия «психолог — ребенок» с целью выявления или уточнения черт личности, установок и психологических проблем ребенка. Поскольку методика проективная, первая ее особенность — умение ребенка фантазировать и отражать созданный образ в виде графического изображения или рисунка. Вторая особенность методики в том, что изображенный ребенком графический материал не только тесно связан с эмоциями, играющими роль в формировании образов фантазии, но и с реальными личностными и социальными проблемами ребенка. Третья особенность методики — 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 рисования необходим простой карандаш средней твердости, неостро отточенный (ручкой, фломастером рисовать нельзя). Лист бумаги — стандартный, белый или кремовый, но не глянцевый. Бумага должна быть расположена вертикально.

Аспекты анализа рисунка разделяются на формальные и содержательные. К формальному аспекту относятся:

- семантика расположения в пространстве;
- графологические признаки.

Формальные аспекты анализа

Семантика пространства проективного рисунка. Пространство рисунка семантически неоднородно. Оно связано с эмоциональной окраской переживаний и временным периодом — настоящим, прошедшим и будущим, а также с действительным и идеальным. Пространство сзади и слева от субъекта связано с прошлым и с бездеятельностью (с 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, а 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 (см. приложение). 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, а также связано с уменьшением фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Положение рисунка 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 полуплоскость листа имеют противоположную каннотацию по оппозициям пассивность — деятельность, внутреннее — внешнее, прошлое — будущее. Соответственно расцениваются местоположение рисунка вправо и влево от средней линии листа, а также ориентация головы и тела животного вправо, влево, в фас. Местоположение рисунка, 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, повернутая 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); настроенность на реализацию своих установок и намерений.

Голова, повернутая 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; отсутствие притязаний на самоутверждение во внешне-преобразовательной деятельности, отсутствие склонности к доминированию, фиксация на какой-либо ситуации в прошлом.

Положение головы в анфас — эгоцентризм; сходные параметры уровня притязаний с поворотом влево; иногда прямота, бескомпромиссность, сформировавшиеся как реакция на глубинное чувство незащищенности.

Сдвиг рисунка вправо — акцентирование будущего, мужских черт характера, стремление к контролю над ситуацией, ориентация на окружающих, экстраверсия.

Сильный сдвиг рисунка вправо (наблюдается редко) — «бунтарство», неподчинение. (Выявлена значительная связь между

сдвигом вправо и рядом показателей фрустрационного теста С. Розенцвейга. Соответственно повышался удельный вес экстрапунитивных реакций с целью эго-защиты, общее количество направленных вовне реакций и уровень агрессивности. Связь активного отстаивания собственной правоты со сдвигом рисунка вправо хорошо иллюстрирует связь рисунка с языковой метафорой.)

Сдвиг рисунка влево — акцентирование прошлого, нежелание участвовать в ситуации, склонность к принятию вины и ответственности на себя, застенчивость, интроверсия; преобладание интропунитивных реакций, снижение уровня внешненаправленной агрессивности и реактивности.

Двухголовые (и более) животные и «тяни-толкай» — выражение противоречивых тенденций.

Необходимо 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.

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 интерпретационным приемам работы с пространством относится акцентирование внимания на ощущениях, вызванных рисунком (например, шаткость — устойчивость, что относится к ориентации в социуме, самооценке и пр.). Можно попытаться представить, куда будет двигаться животное, если «открепить» его от плоскости (вправо, влево, вверх, вниз), или оно останется на месте. Можно 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).

Графологические признаки интерпретации

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

2. Пространственно-символический аспект.

К первому аспекту относится анализ линий. 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 могут чувствоваться неуверенность, неловкость.

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

Противоположный характер линии не является основанием для полярных характеристик: это признак энергии, а следствие — увеличения тонуса мускулатуры в связи с тревожностью. Особо следует обращать внимание на резко продавленные линии, видимые с обратной стороны листа (судорожный, высокий тонус рисующей руки), являющиеся признаком резкой генерализованной тревожности, а также на то, какая деталь, какой символ выполнен с увеличением нажима, т. е. к чему привязана тревога. О повышении тревожности говорит наличие штриховки внутри контура фигуры и различных деталей.

Во втором аспекте анализируются направление линии и характер контура рисунка.

«Падающие» линии и преимущественное направление сверху вниз и влево свидетельствуют о быстро истощаемом усилии, низком тонусе, возможной депрессии. «Поднимающиеся» линии, преобладание движения снизу вверх и направо — хорошее энергетическое обеспечение движения, склонность 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 очень ограниченную информацию о себе.

Контур фигуры анализируют по наличию или отсутствию выступов типа шипов, панцирей, игл, прорисовке или затемнению линии контура. Это означает защиту от окружающих: агрессию, если они выполнены в острых углах; страх и тревогу, если есть затемнение, «запачкивание» линии контура; опасение и подозрительность, если поставлены «щиты», заслоны, линия удвоена. Направленность такой защиты соответствует пространственному положению. Верхний контур — защита против вышестоящих, против лиц, реально имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, т. е. против старших 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, расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного; справа — больше в процессе реальной деятельности, слева — больше в сфере своих мыслей, убеждений, вкусов.

Степень агрессивности оценивается 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, клювы, зубы.

Контур также может рассматриваться как оболочка, символ контроля со стороны Я за собственной аффективностью, проявлением вовне. Укрупненные рисунки свидетельствуют о повышении аффекта, эгоцентризме, повышенном значении собственной персоны. При этом учитывают, что дети рисуют крупнее взрослых, девочки рисуют крупнее, чем мальчики. Мелкие рисунки отражают депрессию, подавленность, угнетенность, повышенный самоконтроль.

Уверенные, хорошо стыкующиеся линии, упругая пластичность контура являются показателями хорошего контроля собственной аффективности. При повышенной возбудимости, плохой контролируемости по интенсивности аффективных проявлений 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, уплощения эмоциональной сферы.

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.

Приоткрытый рот в сочетании с языком без прорисовки губ — повышенная речевая активность (болтливость); *в сочетании с прорисовкой губ* — чувственность, иногда и то, и другое вместе.

Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно зачерченный, — облегченность возникновения опасений, страхов, недоверия.

Рот с зубами — вербальная агрессия, в большинстве случаев защитная: «огрызается», грубит в ответ на обращение к нему высказывания отрицательного содержания, осуждения или порицания.

Зачерченный рот округлой формы — боязливость, тревога.

Глаза — символ переживания страха, особенно при резкой прорисовке радужки.

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

Дополнительные детали на голове

Рога — защита или агрессия (в сочетании с другими признаками агрессии — *когтями, щетиной, иглами* и пр. — определяет характер агрессии: спонтанный или защитно-ответный).

Перья — тенденция к самоукрашению и самооправданию, демонстративность.

Грива, шерсть, подобие прически — чувственность, подчеркивание женщинами своего пола, ориентация на свою социальную роль.

2. Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы и пр.).

Основательность этой части по отношению к размеру всей фигуры и по форме — обдуманность, рациональность в принятии

решений, основательность в суждениях, опора на существенные положения. В обратном случае — поверхностность суждений, легкомыслие в выводах, неосновательность суждений; иногда — импульсивность в принятии решений, особенно если на рисунке отсутствуют или почти отсутствуют ноги.

Соединения ног (лап) с корпусом: точное, тщательное, небрежное, слабое или ноги (лапы) с корпусом не соединены вовсе — 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, *необычность форм* — творческое начало или инакомыслие.

3. Части, поднимающиеся над уровнем фигуры (функциональные или украшения).

Крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря — энергичный охват разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, самовосхваление с неделикатным, неразборчивым притеснением окружающих либо любознательность, соучастие в как можно большем количестве мероприятий, завоевание себе места под солнцем, увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий.

Перья, бантики, завитушки, кудри — демонстративность, склонность обращать на себя внимание, манерность.

Хвосты — отношение к собственным действиям и решениям, размышлениям, выводам, к своей вербальной продукции. *Хвосты вправо* — отношение к своим действиям и поступкам (поведению). *Хвосты влево* — отношение к своим мыслям, решениям, пропущенному моменту, собственной нерешительности. *Хвост вверх* — уверенная, положительная оценка отношения. *Хвост, падающий вниз*, — недовольство собой, подавленность, сожаление, сомнение по собственному поводу, раскаяние и т. п.

4. Общая энергия. Оценивается количеством изображенных деталей.

Необходимое количество деталей, чтобы дать представление о придуманном животном (тело, голова, конечности, хвост и т. д.), — экономия энергии, астенизированность.

Не только необходимые, но и усложняющие конструкцию дополнительные детали, — высокая энергия.

5. Тематический аспект рисунков.

Тематически животные делятся на угрожающие, угрожаемые и нейтральные. Это соотносится с собственной персоной, своим Я, представлением о своем положении в мире, защищенности—беззащитности, способности опекать — потребности в заботе, дружелюбности—агрессивности и т. д.

Уподобление животного человеку, начиная с постановки животного в положение прямохождения (на две лапы вместо четырех, в человеческой одежде) и кончая похожестью морды на лицо, конечностей на ноги и руки — инфантилизм и эмоциональная незрелость.

Механизм этого сходен с аллегорическим значением животных и их характером 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 проекции.

Акцентировка признаков пола — изображение вымени, сосков, груди (при человекоподобной фигуре) — фиксация на сексуальных проблемах.

Рисунок одного с собой пола — хорошая идентификация со своей сексуальной ролью; обратный случай — нарушения этой идентификации.

6. Необычные детали. 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. — у больных шизофренией и глубоких шизоидов (если не продиктовано установкой на особую оригинальность).

7. Творческие возможности. Сочетание элементов фигуры.

Форма «готового», существующего животного, к которому лишь приделывают также «готовые детали», чтобы существующее животное стало несуществующим, — банальность, отсутствие творческого начала.

Построение фигуры из элементов, а не из «заготовок» — оригинальность.

8. Название.

Рациональное содержание смысловых частей (летающий заяц, бегакот, мухожор) — рациональность, конкретная установка при ориентировке и адаптации.

Словообразование с «книжно-научным», иногда с латинским суффиксом или окончанием (реталетус, наплиолярия) — демонстративность, направленная, главным образом, на подчеркивание своего разума, эрудиции.

Названия поверхностно-звуковые, без всякого осмысления (грягэкр, лалио) — легкомысленность в отношении к окружающему, неумение учитывать сигналы опасности, аффективные критерии в основе мышления, перевес эстетических элементов над рациональными.

Иронически-юмористические названия (ринурочка, пельмеш) — иронически-снихождительное отношение к окружающим.

Названия с повторяющимися элементами (тру-тру, кус-кус) — инфантильность.

Непомерно удлиненные названия — склонность к фантазированию (чаще защитного порядка).

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

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

Одним из индикаторов силы неосознанной идентификации с образом животного является его принятие либо отвержение испытуемым. Это особенно проявляется в ситуации затрудненного контакта. Ребенок тем тесней идентифицируется с образом, чем выше его оценивает. Однако степень идентификации и отражение ситуации на рисунке не тождественны. 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 сознание первому впечатлению, не мешая ему 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. Важное правило интерпретации — все приведенные толкования частных признаков имеют ценность только как одна из более доступных форм осознания и конкретизации общего целостного впечатления как форм его вербализации.

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

Основной трудностью при истолковании рисунка является многозначность отдельных деталей и признаков. Опора на общее впечатление помогает сделать правильный вывод при многозначности отдельного признака. Так, расположение рисунка по вертикали листа соответствует норме, а «депрессивные» рисунки тяготеют к нижнему краю листа, что может создавать противоречивое впечатление о снижении фона настроения рисунка. В этом случае противоречие должно быть отнесено к собственно внутриличностным противоречиям ребенка. Оно может отражать борьбу сильных ригидных установок на достижение успеха с ситуативно обусловленным снижением настроения, сочетающимся с фрустрацией временной перспективы.

Величина рисунка в зависимости от характера контура, графики, эмоционального фона и т. д. может говорить либо о тенденциях к самораспространению, о преобладании эгоцентричных 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. Так, при наличии в рисунке панциря, шипов, чешуи и т. п. при интерпретации на первый план выступает контекст самозащиты, задаваемый оппозицией уязвимость — защищенность, а не характер уровня притязаний, связанный с расположением по вертикали. Эвристической опорой в обоих примерах служит употребимость указанных аспектов рисунка в повседневной речевой метафорике («высокая самооценка», «высокие цели» или «человек в панцире»).

Правильный выбор контекста в работе с рисунком позволяет расширить содержательно 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 экспериментатора на материал рисунка.

Для оценки агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения можно использовать табл. 3.

Таблица 3

Симптомокомплексы теста «Несуществующее животное»

Симптомо-комплекс	Особенности рисунка	Балл
Тревожность	1. Сильный нажим	0, 1
	2. Прерывистая, «нащупываемая» линия	0, 1
	3. Исправления, стирания (многочисленные)	0, 1, 2
	4. Ограничение пространства	0, 1
	5. Прорисовка радужки глаза	0, 1
	6. Маленький рисунок	0, 1, 2
	7. Более одной головы	0, 1
	8. Защитные приспособления (шипы, иглы, панцирь, рога)	0, 1, 2
	9. «Защитные» названия	0, 1

Продолжение табл. 3

Симптомо-комплекс	Особенности рисунка	Балл
	10. «Оригинальное питание» 11. Оригинальный способ защиты или бегство при падении 12. Одинаковое животное 13. «Избыточная» информация в рисунке животных, фон 14. Ночное животное 15. Другие признаки	0, 1 0, 1 0, 1 0, 1, 2 0, 1 0, 1
Истощение	1. Слабый нажим, ослабление нажима к концу линий 2. Слабое соединение линий между собой 3. Незавершенность рисунка 4. Бедность деталей 5. Голова животного опущена 6. Хвост животного тонкий, опущенный 7. Банальность изображения 8. Глаза животного закрыты, животное плачет 9. Маленький рисунок 10. Рисунок в самом низу листа 11. Животное подчиненное 12. При нападении животное прячется 13. Открытый беззубый рот 14. Отсутствие названия 15. Другие признаки	0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1, 2 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1
Агрессия	1. Сильная, уверенная линия рисунка 2. Неаккуратность рисунка 3. Большое количество острых углов 4. Верхнее размещение углов 5. Крупное изображение 6. Голова обращена вправо или в анфас 7. Хвост поднят вверх, пышный 8. Угрожающее выражение 9. Угрожающая поза 10. Наличие орудий нападения (зубы, когти, рога)	0, 1 0, 1 0, 1, 2 0, 1 0, 1, 2 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1 0, 1, 2

Симптомо-комплекс	Особенности рисунка	Балл
	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



КОРРЕКЦИОННАЯ МЕТОДИКА В.С. МУХИНОЙ

У некоторой части детей школьного возраста из учреждений интернатного типа нарушена идентификация с именем, а притязания на признание и связанная с этим самооценка снижены; психологическое время личности имеет ряд искажений; недостаточно осознаются необходимость и право на долг для себя и других. У этих детей также наблюдается иждивенческая позиция по отношению к интернату.

В связи с этим теоретическую основу программы психологической помощи составила точка зрения, что структура самосознания личности универсальная. Имя собственное в процессе индивидуального развития становится тем первым кристаллом личности, вокруг которого позднее формируется сознаваемая человеком собственная сущность — в этом и состоит позитивное значение структуры самосознания. Притязание на признание начинается с раннего возраста: уже в это время он стремится овладеть тем опытом, который одобряется окружающими. Притязание на признание постепенно обретает для человека личностный смысл, что способствует саморазвитию, утверждению индивидуальности, разносторонним достижениям.

Свою половую принадлежность ребенок устанавливает рано: на протяжении дошкольного детства он присваивает многие поведенческие формы, интересы и ценности своего пола.

Стереотипы женского и мужского поведения входят в психологию человека через идентификацию с представителями своего пола.

Психологическое время личности — это способность к осознанию себя в настоящем и к соотносению себя настоящего с собой в прошлом и будущем. Это важнейшее позитивное образование развивающейся личности, обеспечивающее ее полноценное существование. Жизнь в социальном пространстве обеспечивается нравственным чувством, которое резюмируется в житейских отношениях между людьми в слове «должен». В процессе индивидуального развития человек постигает и свои права, которые предоставляют ему возможность нормально развиваться в физическом, умственном и нравственном отношении.

Для оказания психологической помощи детям, лишенным родительского попечительства, используется метод идентификационной коррекции личности. Этот метод сочетает собственно диагностику личности ребенка и коррекционные приемы. Диагностика осуществляется методом соотносения депривации с основной схемой структуры самосознания личности.

В первую очередь устанавливают, что же депривируется у дошкольника, младшего школьника или подростка: его имя; притязание на признание; чувство половой идентичности; психологическое время личности (его прошлое, настоящее, будущее); притязание на права и обязанности или что-то другое. Диагностику депривируемого звена структуры самосознания проводят через проективный метод идентификации; метод депривации реализации потребности в признании; доверительную беседу, метод проблемных проективных ситуаций и другие методы, соответствующие уровню развития контингента детей. При этом используется техника идентификации: профессиональное поведение психолога состоит в обеспечении эмоционального комфорта ребенка.

Проективный метод идентификации направлен на выявление эмоционально-ценностного отношения ребенка к основным феноменам структуры самосознания в изображаемых на рисунках ситуациях взаимоотношения со взрослыми (воспитателем, родителями) и со сверстниками. Содержание рисунков и текстов высказываний отражает основные феномены структуры самосознания. Например, было проведено исследование, где в качестве стимульного материала использовали серию рисунков (всего 18), изображающих одного взрослого (или двух взрослых), одного

ребенка (или двух детей), которые высказывают суждения относительно ребенка, за которого должен отвечать испытуемый. Психолог организует взаимодействие с ребенком так, чтобы ребенок идентифицировался с депривированным детским персонажем, изображенным на рисунках. Согласно замыслу методики для облегчения проекции в рисунках специально «не прорисовывались» черты лица изображаемых персонажей.

В работе применялся следующий комплекс ситуаций, отображенный в виде сюжетов на рисунках.

I. Воспитатель — ребенок.

1. «Как тебя зовут? Какое некрасивое у тебя имя!»

2. «Ты плохой человек!»

3. Вариант для мальчиков: «По-моему, ты трус. Совсем не похож на настоящего мальчика».

Вариант для девочек: «Твоя подруга самая красивая из девочек».

4. «Из тебя в будущем ничего хорошего не выйдет!»

5. «Если ты будешь совсем невидимым (невидимкой), как ты будешь себя вести?»

6. «Какой хороший ребенок!»

II. Родители — ребенок.

1. «И почему мы дали тебе такое некрасивое имя?»

2. «Вечно все у тебя валится из рук. Растяпа! В кого ты у нас такой (ая)?!»

3. Вариант для мальчиков: «Он у нас рева, как девочка!»

Вариант для девочек: «Она у нас не любит умываться, как мальчишка-грязнуля!»

4. «Ты не станешь, кем мечтаешь быть. У тебя нет воли!»

5. «Если ты будешь волшебником, что ты сделаешь с человеком, который всех обижает?»

6. «Солнышко наше, дорогой наш сын (дочка)».

III. Ребенок — ребенок.

1. «Эй ты! (Имя) + рифмованная дразнилка».

2. «Не попадешь! Колдую, колдую! Не попадешь».

3. Вариант для мальчиков (говорит девочка): «Мы мальчишек не берем».

Вариант для девочек (говорит мальчик): «Мы девчонок не берем».

4. «Больше к нам не приходи. Мы не возьмем тебя играть».

5. «Давай нашалим. Никто не видит».

6. «Ты, мой друг, самый хороший!»

Доверительную беседу и проблемные проективные ситуации проводят с ребенком индивидуально в атмосфере доброжелательности, сочувствия и поддержки. Психолог устанавливает биографические данные в интерпретации самого ребенка, а также исследует особенности его психологического времени (ретроспективная рефлексия, обращенность в настоящее и будущее). Все это делается для выявления стрессогенных факторов и для последующего их снятия и реабилитации детской личности. Включенность психолога в судьбу ребенка, заинтересованность его проблемами, правильное (психологически обоснованное) поведение с ребенком позволяет перейти на следующий этап реабилитации.

Вместе с ребенком психолог устанавливает, какое из звеньев структуры самосознания у него депривуется («Тебя постоянно дразнят...», «Ты хочешь быть успешным (признанным, принятым и др.), но у тебя не получается...», «Ты огорчен (переживаешь, в отчаянии и др.) своим прошлым...», «Ты тревожен (боишься и др.) из-за твоих проблем сегодня...», «Ты тревожишься (боишься и др.) за свое будущее...» и т. д. Здесь нет второстепенных проблем. Важны чувство самоуважения и притязание на признание со стороны других людей («Я — хороший»). Неизменно значимо чувство принадлежности к своему полу и своей состоятельности в этой сфере («Я — мальчик, мужчина» или «Я — девочка, женщина»). Самооценка зависит также от психологического бытия личности во времени, которое является пространством развития его как индивидуальности. Прошлое, настоящее и будущее личности одинаково значимы для ее нормального самочувствия. Бытие личности, обладающей правами и обязанностями, среди людей также имеет принципиальное значение для того, как ощущает себя человек.

Вместе с ребенком психолог выявляет депривуемые звенья самосознания и анализирует причины депривации.

Следующий этап коррекционной работы состоит в расширении ценностной сферы ребенка с уровня эго-фиксированности до уровня бытия общественных отношений людей, проблем человечества и жизненных перспектив самого ребенка как представителя нового поколения, до уровня «мы» как представителя человеческого рода. Ребенку объясняют его собственную уникальность, а также необходимость освободиться от зависимости от прошлых стрессов: соотнести свои проблемы, свое горе с таковыми у других; найти в себе силы и обрести уверенность в своем

будущем; осознать, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу другим людям. С ребенком проводятся доверительные беседы о суженном сознании обиженных судьбой людей (не только детей-сирот и детей, лишенных родительского попечительства!), о том, что это усугубляет их страдания. Необходимо стремиться разрушить нерезультативные стереотипы эмоциональных состояний, поведения, представления и тревожные ожидания будущего. Совместно с ребенком психолог конструирует его продуктивное будущее.

Психолог может пользоваться техникой идентификации-отчуждения. Принцип техники идентификации уже был описан. Техника отчуждения состоит в выраженном обесценивании позиции, состояния ребенка, если он не желает (или не может) из него выйти. Этот прием оказывается достаточно действенным, так как ребенок эмоциональную идентификацию с ним психолога уже принимает как обязательную, сопутствующую их общению. Включенная в общение депривация реализации потребности в положительных эмоциях, провоцируемая выраженным отчуждением психолога, создает некоторый стресс, который и оказывает на ребенка необходимое воздействие. Любое взаимодействие с психологом заканчивается идентификационными контактами, выводящими на взаимопонимание и выражаемую взрослым готовность к соучастию и продолжению доверительных свиданий.

Эта технология психологической помощи эффективна для детей всех возрастов (от дошкольного до старшего школьного возраста).

Для малышей (дошкольники и младшие школьники) обычно применяют метод идентификации с куклой или любимой зверюшкой. Эти игрушки могут стать для ребенка объектом эмоционального общения, выступить в качестве заместителя идеального друга, который все понимает и не помнит зла. Для этого каждый ребенок уже в раннем возрасте должен иметь свою собственную игрушку, как это бывает у детей в семье. Задача психолога — научить каждого ребенка индивидуально проявлять заботу о своей игрушке, покровительствовать ей, сопереживать во всех ее игрушечно-кукольных перипетиях, которые специально изобретаются именно для этого ребенка. Надо научить эмоциональному отождествлению с тем духовным началом, которое вкладывается в данную игрушку и которое индивидуализирует ее. Ребенка 4—5 лет психолог учит наполнять душевный мир игрушки

по своему усмотрению. Благодаря воле и воображению ребенка игрушка «ведет себя» исключительно таким образом, как это нужно в данный момент самому ребенку (она может быть умной и послушной, ласковой и веселой, строптивой и упрямой, лгуньей и неисправимой неряхой). Психолог учит ребенка переживать вместе с куклой события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию.

Психологи считают, что фактура и пропорции частей тела игрушки оказывают эмоциональное воздействие на ребенка. Чтобы малыш полюбил свою игрушку, она должна быть мягкой (зверюшка — пушистой). На ребенка производят впечатление пропорции тела, соответствующие детенышам животных: большая относительно туловища голова, большие глаза, маленький нос и рот и т. д. Эти соотношения пропорций вызывают у ребенка покровительственное отношение.

Эмоциональная идентификация ребенка с куклой, мишкой, обезьянкой, собачкой и другими зверюшками позволит ему самому организовать комплексы эмоциональных потребностей. Игрушка сама по себе служит средством для снятия многих напряжений. Становясь старше, ребенок перестанет обращаться к игрушке как утешительнице, но у него останется нужное для всякого человека чувство признания и благодарности.

Метод идентификации с игрушкой дает возможность диагностировать особенность личностного развития ребенка и корректировать трудности, присущие его личности.



КОРРЕКЦИОННАЯ МЕТОДИКА У. ФОРИНДЕР И Л. ПОЛФЕЛДТ

Переживание горя и сам процесс «горевания» предоставляют человеку возможность, хотя и мучительную, вникнуть в свой опыт и интегрировать его в «Я-концепцию». Испытание горем позволяет глубже понять себя. Несчастье изменяет представление ребенка о самом себе, своих проблемах, о том, как влияет трагический опыт на личность.

Человек может охарактеризовать себя, анализируя свои умения, чувства и мысли, а также в зависимости от того, как он проживает свою жизнь и что именно ждет от себя в будущем. Эти три временных плана — прошлое, настоящее и будущее — определяют специфику самопонимания, Я-концепцию.

Для того чтобы понять себя, детям и подросткам необходимо: целостность Я-концепции и неразрывность внешнего мира; четкость, которая означает получение точной информации о том, что же произошло с ним; открытый разговор о переживаниях, если ребенок в состоянии выразить свои чувства. Самоанализ — это умение, которое раскрывается по мере взросления ребенка (способность выразить себя эмоционально; осмысленное поведение — с целью посмотреть на самого себя со стороны, увидеть себя в отношениях с другими людьми). Далее самопонимание становится для ребенка инструментом для самоидентификации. Обычно ребенок многое приобретает во время такого процесса; это происходит автоматически, когда он общается с кем-то из родителей или с другими людьми. Когда вдруг ребенок встречается с фактом смерти или с другой катастрофой (включая потерю близкого), четыре личностных фактора — целостность, четкость, самоанализ и самосознание — перестают действовать, поэтому ребенок теряет контроль над собой и окружающим миром. Нить нераздельности прошлого, настоящего и будущего рвется. Нет ни прошлого, ни будущего, только ошеломление, шок. Ребенок на определенное время беззащитен, и это его пугает. Ему нужна помощь, чтобы все связать снова, однако отец и мать или оба сами находятся в кризисе и часто не в состоянии поддержать ребенка, чтобы восстановить его самосознание.

Процесс преодоления горя, как набор заданий для травмированного человека, включает четыре типа задач для пострадавших детей.

1. Осознать горе и начать искать смысл за пределами того, что случилось.
2. Идентифицировать, подтвердить и конструктивно выразить сильные реакции на потерю близкого.
3. Отмечать все даты, связанные с жизнью умершего.
4. Продолжить жить дальше с живущими и любящими тебя людьми.

Обязательное выполнение заданий для снятия горя представляет собой деятельность по восстановлению «Я-концепции», по возвращению к нормальному состоянию.

Человек — это его воспоминания, а вся его жизнь — ничто без памяти о прошлом. Кем каждый человек является в настоящее время, в значительной степени основано на том, что он представлял собой в прошлом, что случилось с ним прежде. А от того, каков он сегодня, от его сегодняшнего мышления, от способа реагирования и манеры поведения зависит то, кем этот человек станет в будущем. Но, пережив утрату, пребывая в проблемах, взрослые часто ошибочно полагают, что они должны помочь детям забыть то, что случилось в прошлом. Они наивно надеются, что дети отринут большую часть своего тяжелого опыта.

Важно также заглянуть в будущее, дать надежду на позитивные изменения. В этом суть третьей и четвертой задач в системе преодоления горя, и их нельзя выполнить до тех пор, пока жизнь недавно скончавшегося человеку не будет признана достойной того, чтобы оставшиеся в живых помнили и отмечали даты этой жизни.

Многие взрослые считают, что не следует ни им самим, ни их детям афишировать свои чувства и рассказывать о своих переживаниях кому бы то ни было. Взрослые боятся, что в таком случае у детей появятся болезненные переживания. Но дети не бесчувственны, они не роботы. Выражение самых различных эмоций вовсе не вредно для ребенка, переживающего горе. Действуя таким способом, ребенок лучше выявляет свое внутреннее состояние. Он может осмыслить то, что с ним произошло, обобщить эти переживания, сделать их частью своего жизненного опыта, частью самого себя.

Пока ребенок не встретился с горем, ему порой бывает невероятно трудно понять, что смерть действительно случается, что умерший никогда не вернется, что катастрофа в самом деле произошла и жизнь уже никогда не будет прежней.

Когда ребенок уясняет себе суть первых трех задач, его можно научить, заглядывая в более счастливое будущее, продолжать жить дальше с живущими и любящими. Для решения всех четырех задач требуется время, и нельзя, не реализовав первую задачу, переходить к следующей. Решая другие задачи, можно возвращаться назад и вновь идти дальше, продолжая работу на разных уровнях.

Одним из эффективных направлений психологической помощи для детей, переживающих горе, являются группы поддержки.

Обычно эти группы создаются для детей и подростков, потерявших своих близких. Эти дети, встречаясь друг с другом,

получают возможность увидеть, как в зеркале, в других свои собственные переживания и осознать связь между своими ощущениями и смертью родного человека. Их нельзя назвать потерявшими от страдания разум, у них вполне нормальная реакция на сложнейшую ситуацию.

Цель работы группы (психолого-педагогическая): дети поощряются в желании поделиться своим опытом, мыслями и переживаниями.

Так они глубже осознают всевозможные обстоятельства и самих себя в них. Воспроизводя словесно собственные действия и узнавая друг друга ближе, дети получают возможность анализировать свой собственный случай, свои реакции на утрату и то, каким образом это влияет на их личностные особенности, на их Я-концепцию. Группа, состоящая из взрослых психологов, социальных педагогов, предлагает конструктивно расширить умение воспроизводить недавнее прошлое, что, скорее всего, делает более благотворным процесс переживания горя.

Можно работать с различной тематикой, которая объединяет проблемы горя и концепции целостности, четкости, самоанализа и самосознания.

Группы могут создаваться для детей школьного возраста — от 7 до 18 лет. Главное — представить детям как можно более широкий спектр опыта переживания и пребывания в горе. В работе в группе можно использовать две разные модели, схожие друг с другом как по процедуре, так и по содержанию.

Первая модель — группа, собирающаяся 8 раз еженедельно (для детей младшего возраста) и 1 раз в две недели (для подростков). Занятия длятся 2 часа с должным перерывом.

Вторая модель — работа в течение двух или трех полных дней, с 9.00 до 16.00, с несколькими короткими перерывами и одним перерывом на обед.

Первое занятие — в известном смысле — самое важное. Специалисты, работающие с группой, знакомятся друг с другом, устанавливают несколько правил групповой жизнедеятельности, например правило конфиденциальности. Это принципиально, чтобы дети чувствовали возможность свободного высказывания, не подвергаясь риску, что кто-то выдаст их тайну. Педагоги и родители часто хотят знать, о чем рассказывают их дети, как они ведут себя в группе. Поэтому можно посвятить их в правила, которых придерживается группа, но не более. Другое правило таково, что каждый сам решает, как много и что именно он или она хотят

рассказать. Лучше с самого начала договориться с детьми, чтобы они сидели тихо, когда кто-то говорит, и слушали других детей. Некоторым детям сложно начать разговор, но им станет легче, когда они вначале выслушают других. Кто-то всегда более разговорчив, чем остальные.

В начале первого занятия детям сообщается цель работы группы. Нужно суметь откровенно рассказать им о том, почему они находятся здесь: потому что кто-то в их семьях умер; потому что в группе собираются говорить об изменениях в их жизни и переживаниях, связанных со смертью. Поэтому так важна четкая, ясная форма начала разговора, чтобы всегда говорить с детьми открыто.

Обычно работа группы начинается с выполнения двух вводных упражнений или, скорее, это две игры, которые используются, чтобы дети ближе узнали друг друга. Одна игра связана с именем, чтобы познакомиться с присутствующими; второе упражнение — интервью: дети в течение нескольких минут (от 2 до 5) интервьюируют друг друга, задавая вопросы о возрасте, любимой пище, в какую школу он (или она) ходят и т. д. Затем каждый представляет того ребенка, которого он интервьюировал.

Занятие 1. Маленькая группа (3—5 человек) рисует семью. Это позволяет поговорить о человеке, который умер, о причине смерти и ситуации во время непосредственной близости смерти. Что знает ребенок? Существуют ли вопросы, которые необходимы и должны быть им заданы? Тут можно столкнуться с первой проблемой по поводу смерти — с проблемой четкости той информации, которую сообщает ребенок. Далее следует работа с прошлым. Какова была семья накануне смерти? Как она выглядит сейчас? Часто после смерти близкого происходят некоторые изменения (появление отчима, мачехи, новых сестер или братьев; новая семья, переезд в новый дом, даже в другой город).

Рисунки семьи развешивают на стене, и каждый ребенок коротко представляет свою семью всей группе, рассказывая другим о том, кто из изображенных умер, а также о причине его смерти.

В каждом занятии есть перерыв; тогда детям предлагают легкую закуску.

Неплохая идея — заканчивать каждое занятие чаепитием, читая соответствующие возрасту книги или играя в какую-нибудь игру на прощание, особым образом подчеркивая конец занятия.

Занятие 2. Выполняя упражнение «Что характерно?», ребенок рассказывает о потере и реакциях на нее. Можно дать немного психологической информации о том, что случается с человеком, когда кто-то из близких умирает. Сначала шок, на который, возможно, реагируют далеко не так, как должно было бы среагировать, например, смехом, оцепенелостью, неспособностью заплакать. Позже такие реакции часто влекут за собой чувство вины. Детям полезно услышать, что подобные проявления — в порядке вещей.

Не надо читать лекций, работа должна больше походить на дискуссию. Дети обычно охотно принимают участие в ней, делясь своим собственным опытом.

Следующее упражнение — мозговая атака: что изменилось? На большом куске бумаги, висящем на стене, психолог рисует четыре больших круга, где пишет: фамилия, школа и друзья, тело, чувство и мысли. Все дети потом высказывают свои мнения по поводу того, что стало характерным для их жизни после смерти близкого человека. Какие новые мысли появились у них; страх, что кто-то из членов семьи также может умереть, кошмары и т. д. (все это — нормальная реакция), а также соматические симптомы — такие как бессонница, чувство постоянной усталости, головные боли, боли в желудке и т. д. То, что проговаривалось во время упражнения, записывают. Слушание рассказов других детей, возможность увидеть все, о чем говорилось на бумаге, — это все может повлиять на то, как дети смогут понять свои реакции и самих себя.

Занятия 3, 4 (беседа о чувствах). Некоторые дети очень хорошо осознают свои настроения и в состоянии легко отличить одно впечатление от другого. Но многие, особенно младшие, не имеют ясного представления о том, что с ними происходит. Можно работать с ними по-разному. Например, можно использовать силуэт человека, «человека-манекена», чтобы выяснить, где именно в человеческом теле находятся эмоции.

Другое упражнение направлено на то, как меняются чувства с течением времени. Детям предлагают распределить по четырем кругам собственные эмоции — печаль, гнев, страх, счастье:

а) во время смерти близкого человека; б) на групповом занятии; в) сегодня и г) в будущем.

Упражнением с кругом можно также пользоваться, чтобы констатировать, насколько значимо в круге «Семья» личное

горе ребенка и горе мамы, бабушки, родных братьев и сестер. Некоторые дети считают, что просто не хватает места для их собственного горя, потому что, например, мамино горе гораздо больше, чем их. Или ситуация может восприниматься совсем по-другому: ребенок, оказывается, чувствовал себя совершенно одиноким в своем горе, а из семьи никто не понимал, насколько тяжело его страдание.

Третье упражнение называется «чувства и маски». Иногда дети предпочитают скрывать некоторые мучительные состояния и спрятаться за маской. Детям предлагают нарисовать три ощущения, которые, как они считают, им трудно выразить открыто; потом они рисуют маску, выражение лица, которое они прятали вместе с реальными ощущениями. «Маска» обладает как преимуществами, так и недостатками. Для упражнений на ощущения часто бывает мало одного занятия, поскольку в этой проблеме возможно развертывание содержания.

Занятие 5. Воспоминания являются важной частью личности ребенка, его внутренними образами. Дети лелеют воспоминания, нуждаются в них, потому что они связаны с человеком, которого уже никогда не будет, особенно если это кто-то из родителей. Ушедший человек необходим ребенку для психологического развития, ребенок как бы связывает свое настоящее с умершим. На этом занятии используется большой лист бумаги, вывешенный на стене (так же, как и в упражнении «Что характерно?»). Внутри того или иного круга записывают различные детали памяти: «Личные вещи», «То, что мы делали вместе», «То, чему он/она научили меня», «Он/она в моей личности и наше физическое сходство». Существуют также и такие круги: «Запутанные воспоминания» и «Воспоминания со времени его болезни и смерти».

Некоторые дети боятся, что забудут того, кто умер, или они чувствуют вину перед ним оттого, что уже меньше думают о нем/ней, потому что прошло уже достаточно времени. Кто-то тратит много сил на сохранение в себе воспоминаний, но в этом и трудности для ребенка: ведь нужно пополнять запас энергии и концентрироваться в настоящем, например, на учебе в школе.

Второе упражнение, касающееся воспоминаний, — это сочинение книги об умершем человеке. В этих книгах, причем каждая из них могла бы быть потрясающей, дети делают свои записи, а также оставляют несколько пустых страниц для того,

чтобы заполнить их рисунками, рассказами, фотографиями и другого рода воспоминаниями. Но книга может быть и очень простой, больше похожей на скоросшиватель, куда можно прибавлять страницы по мере заполнения имеющихся.

Занятие 6. Неоконченные дела, события, о которых никогда не говорили, — могут быть описаны в письме к скончавшемуся. В упражнении «Письмо» ребенок может выразить переживания, которые, будучи зафиксированными на бумаге, проясняют мысли, делают их более легкими для понимания. Дети младшие, возможно, выразят желание, чтобы взрослые сотрудники группы помогли им написать письмо, или, вероятно, обратятся к рисованию. Иначе говоря, это упражнение индивидуально, в нем проявляется связь с ушедшим человеком.

Далее обсуждают вопрос о том, что бы дети хотели сделать с письмом впоследствии. Кто-то предпочтет зарыть его в могилу, кто-то — сжечь и развеять пепел по воздуху или бросить в воду.

Занятие 7. Групповое упражнение, где используют тест легкого удара. У детей бывает нелепая идея, будто им помогает та ситуация, когда они переполнены тягостными ощущениями. Важно сохранить баланс между страданием и выходом из него. У детей, обладающих большим эмоциональным опытом, плач, объятие чего-то любимого, близкого (игрушки или предметов домашнего обихода), обращение к маме за поддержкой, мысли об умершем перед сном снимают напряжение. Игра в футбол, другие виды физической нагрузки помогают сбросу эмоций; просмотр ТВ, сон, стремление вести себя так, будто ничего не случилось, — это все пути к освободительному просвету в ситуации горя.

Занятие 8 (собственно детская система поддержки, общая социальная работа). Детей просят представить самих себя в виде круга в центре листа, затем нарисовать возле круга «Я» окружности, где были бы изображены люди, значимые для этого ребенка. Психолог спрашивает: «Кто может поговорить с тобой, когда ты будешь нуждаться в поддержке?», «Кто необходим тебе?». Часто дети даже не догадываются, что есть рядом с ними те, кто действительно может помочь и утешить их.

Упражнение проясняет ребенку подобную ситуацию — он видит, что вовсе не одинок. Если система поддержки выглядит

крайне слабой, если практически невозможно обнаружить тех людей, которых можно было бы ввести в эту ситуацию (необходимо тщательно поработать над ней вместе с ребенком), тогда можно поинтересоваться, разрешается ли психологу и другим специалистам быть в этой выстраиваемой самим ребенком системе.

На этом завершается программа группы. Но целесообразно через несколько месяцев провести еще одно или два занятия.



КОРРЕКЦИОННАЯ МЕТОДИКА ДЖ. АЛЛАНА

В работе с детьми используют как индивидуальные, так и групповые методы работы. Основной упор делают на обеспечение эмоционально-символического выражения чувств.



Индивидуальные методы

Использование индивидуальных методов спонтанного и направленного рисования в работе с детьми с психическими травмами основано на том, что переживание потерь и лишений приводит к появлению глубоких физических и психических шрамов (ощущения, образы и эмоции интернализуются ребенком), которые частично тормозят их психологическое развитие. Одними беседами невозможно устранить психологическую травму. Занятия рисованием, живописью и керамикой в сочетании с игровой инсценировкой (разыгрыванием) служат надежными средствами экстернализации переживаний ребенка и поэтому обеспечивают возможность исцеления и дальнейшего развития психики.

Этапность индивидуальной работы с ребенком

1. На первой консультации необходимо установить доверительный контакт с ребенком. Не следует сразу начинать с рисования. Лучше задать рисование в качестве «домашней работы» и попросить принести рисунки с собой на следующую встречу, а следующее занятие начинать с их обсуждения.

2. Можно использовать рисование во время беседы с ребенком. Тогда рисование будет выступать средством, способным помочь ребенку выразить свои мысли и чувства.

3. Первоначально нужно предоставить ребенку самому выбирать предметы для рисования, виды изображения и надписи на рисунках.

4. Когда доверие ребенка к консультанту окрепло, когда в процессе работы были затронуты серьезные проблемы, можно предложить ему тему для рисования, т. е. придать рисованию направленный характер. В качестве таких тем могут использоваться сюжеты проективных методик «Дом — Дерево — Человек» (как тестовую серию рисунков), «Рисунок несуществующего животного», «Рисунок семьи» и др. Направленное рисование в значительной мере облегчает проведение консультаций.

Консультации с использованием изобразительного искусства не только составляют основную часть психологической помощи, но и способствуют более полному выражению и изображению ребенком своих желаний. Изображение этих «желаний» на рисунках отчасти удовлетворяет его потребность чувствовать себя любимым и желанным и помогает интернализировать позитивные аффекты.

Консультации с комбинированным использованием свободных и направленных средств изобразительного искусства составляют эффективное средство психологического изменения таких детей, которые пережили смерть близких и подверглись физическому и сексуальному насилию.

Следует предостеречь от опасности «слепого» анализа детских рисунков. Необходимо помочь ребенку активно объяснить смысл изображения на рисунке. Рисунки рассматривают в рамках гештальта, т. е. целостной структуры, особенно при попытках понять их символический смысл. Поэтому рассмотрение предмета только как изолированной части без соотнесения с целым сопряжено с определенными опасностями.

Цветовые предпочтения и символы как ориентиры анализа

Цвет

Цветовые предпочтения изменяются в зависимости от возраста. Дети младшего возраста отдают предпочтение

теплым тонам красного и желтого цвета, дети старшего возраста тяготеют к использованию прохладных цветов — синего и зеленого и все меньше желтого цвета. Красный цвет доминирует на протяжении всех стадий жизни.

Имеют значение не цвета как таковые, а тот контекст, в котором они используются на рисунке. Ненормальное употребление или злоупотребление цветом или цветной комбинацией помогает глубже понять эмоциональное состояние ребенка.

Обычное использование цвета

Красный цвет — для изображения дымовых труб, губ, волос, вишен и яблок.

Оранжевый цвет — для изображения свитеров и апельсинов.

Желтый цвет — для изображения цветов и солнца.

Синий цвет — для изображения неба, одежды, глаз и занавесок.

Зеленый цвет — для изображения женской одежды, свитеров, крыш, травы и деревьев.

Пурпурный (или фиолетовый) цвет — для изображения женской одежды.

Черный цвет — для изображения дыма, прорисовки основных деталей, волос, обуви, поясов и дверей.

Коричневый цвет — для изображения волос, одежды, глаз, стволов и ветвей деревьев и стен.

Белый цвет — для изображения оград и облаков.

Необычное использование цвета

Самый эмоциональный — *красный цвет*. Он свидетельствует об импульсивности и спонтанности самовыражения, указывает на потребность в одобрении со стороны важного лица или на агрессивность и ненависть, когда на рисунке красный цвет преобладает. Красный цвет может означать мученичество.

Оранжевый цвет рассматривается как эмоционально сдержанный красный. Он свидетельствует о сочувствии и дружелюбии или указывает на агрессивное противодействие попыткам поставить данного человека в зависимое положение.

Желтый цвет, как и красный, может указывать на спонтанность самовыражения или при акцентированном использовании на агрессивность и враждебность, вплоть до неистового

самоуничужения. Желтый цвет амбивалентен. Золотистые и светлые оттенки желтого цвета олицетворяют интеллект, интуицию, веру и доброту. Темно-желтый цвет олицетворяет вероломство, зависть, честолюбие, скрытность и неверие.

Зеленый цвет указывает на избавление от тревоги, ощущение управляемого поведения, возвращение к девственной природе. В целом он не свидетельствует о наличии прочной эмоциональной основы.

Синий цвет олицетворяет истину, интеллект, мудрость, постоянство, предусмотрительность, спокойствие, созерцание, а также женское начало, символизируемое водой.

Багряный цвет указывает на сильное, почти граничащее с паранойей стремление к власти. Он считается королевским цветом.

Черный и коричневый цвета олицетворяют торможение, подавление, а также депрессию, если цвета небрежно нанесены на рисунок.

Белый цвет имеет два противоположных символических значения: антиобщественные установки, но также и трансцендентность, простоту, совершенство и чистоту.

Предложенные толкования символики цвета во многих случаях заслуживают доверия. В то же время нужно учитывать, что у детей бывают цветовые причуды. Так, в конце семидесятых годов XX в. багряный цвет был в большой моде. Поэтому в это время толкование странного обилия багряного цвета на детском рисунке как признака паранойи представлялось весьма сомнительным. При толковании символики цвета необходимо учитывать современные цветовые пристрастия детей.

Детские символы

Каждый символ имеет несколько значений. Соотнесенность символа с другими частями детского рисунка определяет интерпретацию данного символа. Символ может олицетворять позитивное или негативное качество, в зависимости от того, как он используется на рисунке и как оценивается самим ребенком. Культурная среда ребенка также имеет немаловажное значение, поскольку в различных культурах символ имеет различное значение.

Яблоки — изобилие, любовь, радость, знание, мудрость, прорицание или обман и смерть. Дети обычно используют яблоко для обозначения потребности в эмоциональной заботе. Когда дети рисуют червей в яблоках и говорят, что яблоки испортились, они указывают на отсутствие конструктивного ухода за ними.

Птицы — трансцендентность: «освобождение от любой, слишком незрелой, неподвижной или окончательной формы бытия... любого образа жизни, сковывающего стремление к высшей, более зрелой стадии психологического развития». Кроме того, птицы символизируют душу или вознесение души на небеса. Птицы обычно появляются на детских рисунках тогда, когда авторы их ощущают, как в их душах происходит некая трансформация.

Кошки — желание, свобода и скрытность. Черная кошка символизирует несчастье и смерть, игривость и грациозность. Для ребенка кошка является центром его любви или олицетворяет потребность в любви.

Облака. Цвет облаков имеет важное значение. Белые облака символизируют одухотворенность и чистоту. Черные облака указывают на депрессию, бесчестье или горе, а нередко и на препятствия на пути, синие — слезы и потребность выплакаться.

Собаки. Как и кошки, собаки имеют противоречивые значения. Они символизируют преданность, бдительность, благородство, развращенность, любовь рыть в отбросах и ярость. Собака нередко олицетворяет более сильную и инстинктивную сторону души.

Огонь — обновление жизни, трансформация, очищение, страсть, власть, защита, покровительство или разрушение. Ребенок обычно воспринимает огонь как нечто деструктивное и враждебное. Но если огонь ассоциируется с бурным явлением природы, например с извержением вулкана, тогда он символизирует эмоциональную разрядку или возможность трансформации, которая приведет к обновлению жизни.

Дом — жизнь и взаимоотношения в семье ребенка, непредубежденное отношение к посторонним людям, защита и покровительство, характер существующей структуры эго, связь с реальностью, относительная роль психологического прошлого и будущего в психологии ребенка, а также степень ригидности личности.

Дом без дымовой трубы нередко свидетельствует о неспособности ребенка выразить свои чувства в семейной обстановке. Если из трубы идет густой дым, это свидетельствует о напряженной эмоциональной атмосфере в семье.

О скрытой враждебности можно заключить, если дом не имеет окон (особенно на нижнем этаже), на окнах задернуты занавески или дверь снабжена тяжелыми петлями и запорами. Дома без окон на нижнем этаже нередко указывают на желание сохранить в тайне какое-то событие.

Наклонившийся дом — потеря психического равновесия. Если дом перемещается, можно заключить о наличии психического заболевания.

Луна редко появляется в детских рисунках. Она олицетворяет противоположный род солнца и иногда указывает на то, что происходят некоторые события.

Горы — постоянство, вечность, прочность и тишина. Дети, которые рисуют горы и ставят их в центр обсуждения рисунка, склонны толковать горы как символ постоянства или потребности иметь нечто постоянное в жизни.

Люди. Изображение человека на рисунке позволяет понять физическое и эмоциональное состояние ребенка в данный момент, его устремления (кем он хотел бы стать) и общий подход к межличностным отношениям. Люди не всегда олицетворяют ребенка; они нередко символизируют важных лиц в психологическом окружении ребенка.

Величина фигур отождествляется с силой: чем больше, тем сильнее. Время и место изображения на рисунке определенного лица по отношению к другим фигурам указывают на положение и статус ребенка по отношению к этим людям. Если люди на рисунках проявляют силу или ведут сражения, это обычно указывает на наличие соперничества или агрессивности.

Отсутствующие или преувеличенные части лица — наличие проблемы, связанной с восприятием стимулов. Отсутствующие детали лица — отказ выполнять свои функции или стремление ограничить диапазон восприятия. Преувеличенные части лица — их функции вызывают озабоченность ребенка. Маленькие размеры головы по отношению к остальной части тела — психическое расстройство и депрессия.

Отсутствие рук и ног — ребенок чувствует себя беспомощным или скованным, неспособным выйти из сложившегося положения. Направленные в разные стороны ноги

и ступни — чувство разочарования и желание избавиться от сложившихся обстоятельств. Для детей младшего возраста такое изображение ног нормальное. Маленькие по сравнению с остальной частью тела ноги — нестабильность личности. Акцентированное изображение рук — склонность к насильственным и агрессивным действиям, жестокое обращение с ребенком.

Если на теле, особенно в области гениталий, нарисована мишень, тогда есть веские основания предположить, что ребенок подвергался жестокому обращению или половому насилию.

Океан и вода — жизнь и смерть с последующим возрождением, океан жизни, который необходимо пересечь, или хаос и бесформенность, которые доминируют в жизни ребенка.

Дождь — изобилие и духовное откровение. Изображение дождя на детских рисунках свидетельствует о грустном настроении ребенка, о наличии домашних проблем. Ливень с ураганом — страдание и бурные чувства.

Солнце. В большинстве культур солнце олицетворяет мужскую силу. Существуют культуры, в которых солнце олицетворяет женскую силу. Солнце исцеляет и возрождает. Оно — источник мудрости и чистоты. На детских рисунках солнце обычно олицетворяет теплоту и обеспечивает рост. Солнце нередко символизирует человека, сердечность и понимание которого помогают ребенку в психологическом развитии. Заход солнца — депрессия или смерть, восход — рождение и обновление. Когда солнце «неправильно» расположено на рисунке (в нижнем правом углу листа бумаги), тогда можно заключить о наличии существенных проблем во взаимоотношениях между отцом и ребенком (совращение или изнасилование).

Дерево олицетворяет пять граней психики ребенка: бессознательное представление о психологической сфере в целом, бессознательное представление о развитии, психосексуальный уровень развития и зрелости, связь с реальностью и ощущение внутриличностного равновесия. Изображение дерева на рисунках — формирование ассоциаций, связанных с жизненной ролью и способностью ребенка получать радость от своего окружения.

Контуры дерева, плавно уходящие вверх от прочного основания, — переход внутренней сущности от базовой реальности к эмоциональной нереальности.

Засохшее дерево, засохшие ветви — психологические травмы, утрата любимого человека.

Устремленные к солнцу ветви — глубокая потребность в доброжелательном отношении. Вершина дерева уходит за пределы листа бумаги — склонность ребенка к бегству от реальности в область фантазии, способной доставить ему чувство радости.

Наклон дерева в направлении движения руки ребенка в процессе рисования — стремление ребенка установить контроль над своими чувствами или спастись от доминирующей личности, которую он изобразил на рисунке. Наклон дерева в противоположную сторону — желание ребенка, чтобы все было так, как в доброе старое время. Движущееся дерево — неистовая сила, направленная на это дерево со стороны окружающих.

Ствол дерева составляет основу для суждения о психологической силе ребенка. Сломанный ствол — наличие у ребенка глубокой психологической травмы. Ствол обезображен или имеет согнутые, сломанные или засохшие ветви — в прошлом психологическая травма. Положение повреждения на стволе иногда соответствуют возрасту ребенка, когда имела место психологическая травма. Ствол дерева не связан с кроной — внутрличностный конфликт.



Групповые методы

Групповые методы могут успешно применяться при работе с детьми в возрасте от 3 лет и старше, включая детей начальной школы. Каждую неделю (желательно в одно и то же время) отводят 20—40 минут для обсуждения чувств. Психолог выбирает достаточное число тем для обсуждения в течение 5—10 недель (счастье, страх, одиночество, грусть, гнев, любовь и т. д.). Эти темы должны соответствовать стадии развития детей и каждую неделю представлять одно чувство. В качестве примера для обсуждения используется тема страха.

А. Группе или всему классу задают ряд вопросов о страхе. Для достижения лучших результатов вопросы задают последовательно, постепенно переходя от общего (некий мальчик, некая девочка) к конкретному («тебе приходилось

испытывать чувство страха?»). В процессе занятий следует поощрять обсуждение с помощью методов новых формулировок, отображений и других методов группового взаимодействия. Рекомендуется заблаговременно подготовить несколько стимулирующих вопросов, которые можно затронуть, когда беседа пойдет на убыль.

1. Что представляет собой страх?

2. Что чувствует мальчик (девочка), когда его испугают? Детей просят описать, а затем показать с помощью мимики и жестов, как выглядит испуганный мальчик или девочка.

3. Что делает испуганный мальчик или девочка?

4. Вы когда-нибудь испытывали чувство страха?

5. Как это происходит?

6. В каком месте тела вы почувствовали страх? Вы можете показать?

7. Что вы сделали?

8. Что бы вы могли сделать в следующий раз?

9. Какой момент в вашей жизни был самым страшным?

Не нужно строго следовать приведенному образцу. Напротив, этот образец необходимо гибко использовать с учетом времени, уровня группового обсуждения и возраста детей. Иногда достаточно задать 3—5 вопросов.

Б. После обсуждения и диалогов по поводу страха детей просят нарисовать страх или написать рассказ о страхе. Можно спросить:

1. Вы можете передать это чувство на бумаге?

2. Как выглядит страх?

3. Вы можете нарисовать страшную сцену?

В. После рисования детям предлагают совместно обсудить работы, поднять свои рисунки и при желании описать их для других. На этом этапе психолог может помочь детям с помощью следующих вопросов:

1. Что происходит на рисунке?

2. Что в нем страшного?

3. Чем это закончится?

Цель этого подхода состоит в том, чтобы помочь детям:

а) лучше осознать различные состояния своих чувств;

б) научиться понимать и контролировать чувства (например, с помощью вопросов: «Как бы ты поступил в следующий раз?» и др.);

- в) рассказать другим детям о своих чувствах и убедиться в том, что другие дети тоже испытывают аналогичные чувства;
- г) рассказать психологу о своих чувствах и проблемах;
- д) выразить свои чувства в символической форме с помощью пластических средств.

На стадии рисования нередко можно исследовать и обсудить чувства и мысли, которые не удалось раскрыть в процессе вербального обсуждения. Такое выражение понижает уровень напряжения, следовательно, и потребность в деструктивном выражении чувств. Это имеет особое значение для психологов-консультантов, способных деликатно обращаться с материалом, преследуя терапевтическую цель.



КОРРЕКЦИОННАЯ МЕТОДИКА В. ОКЛЕНДЕР

Удовлетворение жизненных потребностей ребенка во многом зависит от взрослого. Поэтому полноценно развивается только тот ребенок, который воспитывается в условиях принятия, одобрения и любви. Когда ребенок сталкивается с неодобрением или отвержением со стороны взрослого, особенно родителя, он воспринимает такую ситуацию как потерю любви. Ребенок порой не знает, что ему делать с теми эмоциями, которые возникли у него. И он решает либо сдержать это чувство, либо подавить его. Невыраженная эмоция «камнем» остается внутри ребенка, влияя на его психическое здоровье. Все чувства связаны с физиологическими изменениями, которые выражаются в мышечных, телесных функциях. Если ребенок не выражает своего гнева прямо, то он выразит себя каким-то другим путем, который чаще всего оказывается вредным для него.

Детский организм, тем не менее, стремится восстановить равновесие, возникшее в результате невозможности удовлетворить потребность. Поэтому эмоция, связанная с этим, обязательно должна быть выражена. Только тогда ребенок, почувствовав удовольствие, сможет приступить к удовлетворению других потребностей.

Выделяют четыре этапа в работе с ребенком в связи с той или иной невыраженной эмоцией. Можно рассмотреть эти этапы на примере эмоции гнева.

1. Обсудить с детьми проблему гнева: что заставляет их гневаться, как они это обнаруживают и как ведут себя в это время, что это такое, что делает их агрессивными, как они выражают свое состояние, как гнев «отзывается» в теле ребенка.

Очень важно поговорить о сути гнева и попросить детей назвать все слова, которые они произносили или которые возникли в их мыслях в состоянии гнева. Можно написать эти слова на большой доске, не давая им какой-либо оценки.

2. Предоставить детям практически приемлемые методы для выражения подавленного гнева. Это помощь детям в том, чтобы узнать, как почувствовать возникновение гнева, и принять свои агрессивные чувства, как их выразить.

Желательно обсудить индивидуальные способы выражения гнева — внешние и внутренние. Следует спросить, что может разозлить ребенка, что в этом случае происходит, что он делает или что он можешь сделать в этой ситуации, чтобы избежать неприятностей в минуты гнева. Можно также попросить детей нарисовать свое чувство гнева или то, что это чувство у них вызывает, либо то, что они делают в состоянии гнева.

Очень важно, чтобы дети научились делать выбор между открытым проявлением гнева или проявлением его в какой-либо другой, более приемлемой форме. Например, становится ли им легче, если они двигаются, топают ногами или усиленно жуют жевательную резинку.

3. Помочь детям подойти к реальному восприятию чувства гнева (которое они могут сдерживать), побудить их к тому, чтобы эмоционально отреагировать на этот гнев непосредственно.

Существует много разных способов выразить гнев: ударять по подушке, резать газету, комкать бумагу, пинать ногой мяч или консервную банку, бегать вокруг дома, бить по кровати теннисной ракеткой, писать на бумаге все слова, которые хочется высказать в гневе, рисовать чувство гнева.

Важно говорить с детьми о физических ощущениях, связанных с чувством гнева, которое должно найти выход, о телесных реакциях (сокращении мышц лица, шеи, желудка, грудной клетки, которые могут вызвать боль). Это делается для того, чтобы дети поняли взаимосвязь между невыраженной эмоцией и состоянием их здоровья.

Необходимо позволить ребенку осознавать и понимать свой гнев, а не избегать в ужасе чувства гнева. Если дети предпочитают выразить свой гнев не прямо, если они считают, что выразить

это чувство слишком опасно, то лучше всего позволить ребенку идентифицировать и выразить свои чувства в символической форме через игру или рисование.

4. Дать возможность прямого вербального контакта с чувством гнева, расширить опыт прямого словесного выражения своих агрессивных чувств: пусть скажут все, что нужно сказать тому, кому следует, пусть сделают в символической форме то, что они хотели бы сделать в реальной жизни.

Можно использовать метод «пустого стула», на котором как будто сидит «обидчик» ребенка. Пусть ребенок скажем ему, как он его ненавидит, как он зол на него, как он сделал плохо. Детям обычно доставляет удовольствие вылепить из глины символическую фигуру, а затем смять или скомкать ее.

Наиболее приятным занятием для ребенка является рисование. Поэтому ее чаще всего и используют как в диагностических, так и в психотерапевтических целях. Для оказания психологической помощи можно использовать любой рисунок ребенка. Предлагаются самые разнообразные сюжеты.

- В течение минуты посмотрите на этот цветок. Через некоторое время попытайтесь сделать рисунок — не цветка, а тех чувств, которые вы испытывали, глядя на него, или того, что вы чувствовали, когда закончилось время.

- Попробуйте выразить свой мир в виде зрительных образов, представленных в цветах, линиях, формах, символах. Как выглядел бы мир, если бы он был таким, как вам хочется.

- Прodelайте некоторые дыхательные упражнения; изобразите теперь то, что вы чувствуете.

- Нарисуйте, что вы делаете, когда вы сердиты; что заставляет вас быть сердитым. Изобразите жуткое место, еще что-нибудь жуткое; последний раз, когда вы плакали; место, которое делает вас счастливыми; как вы себя чувствуете в данный момент; как бы вы хотели себя чувствовать.

- Нарисуйте себя: как вы выглядите, как бы вы хотели выглядеть, когда станете старше, когда вы состаритесь, когда вы были младше (в каком-то определенном возрасте или вообще).

- Вернитесь назад — в какое-то время и к какой-то сцене. Нарисуйте время, когда вы чувствовали себя наиболее бодрым; время, которое вы вспоминаете; первую вещь, которая приходит в голову; семейную сценку; ваш любимый обед, какой-то период детства, сон.

- Нарисуйте: где бы вы хотели быть; идеальное место; любимое место или место, которое вы не любите; самую худшую вещь, которую вы можете себе представить.

- Посмотрите на это (цветок, лист, раковину, картину и т. п.) в течение двух минут. Изобразите свои чувства (используйте двухминутный музыкальный отрывок).

- Нарисуйте: вашу семью в символах, в виде животных, мазков краски; вашу семью с изображением каждого ее члена за каким-то занятием; часть вас самих, которая вам нравится больше всего или меньше всего, ваше внутреннее Я. Изобразите, как вы представляете себя, как другие воспринимают вас (как вы себе это представляете); как бы вы хотели выглядеть в глазах окружающих; человека, который вам нравится, которого вы ненавидите, которым восхищаетесь, которого ревнуете; ваше чудовище, вашего демона.

- Нарисуйте: как вы обращаете на себя внимание; каким образом вы добиваетесь того, что вы делаете, когда ощущаете печаль, беспокойство, ревность, одиночество и т. д.; ваше одиночество; когда вы чувствуете или чувствовали себя одинокими; воображаемое животное; то, что раздражает вас в ком-либо из близких людей, в вас самих, в окружающем мире; ваш день, вашу неделю, вашу жизнь в настоящее время; ваше прошлое, ваше настоящее, ваше будущее.

- Нарисуйте: счастливые линии, мягкие линии, линии печальные, сердитые, испуганные и т. д. Можете попросить ребенка нарисовать последовательно серию страниц, иллюстрирующих, как он чувствует себя сейчас, эти же чувства в преувеличенном виде.

- Изобразите то, что вы описываете во время беседы, или трудности, которые вы испытываете, не рисуя ничего конкретного, а используя только цвета, форму, линии.

- Нарисуйте свои реакции на рассказ, фантазию, поэму, отрывок из музыкального произведения.

- Нарисуйте вещи, противоположные друг другу: слабый — сильный; счастливый — несчастный; печальный — веселый; любить — не любить; хороший — плохой; положительный — отрицательный; раздраженный — спокойный; разумный — безумный; серьезный — легкомысленный; добрые чувства — злые чувства; любить — ненавидеть; счастье — несчастье; доверие — подозрение; отдельно — вместе; одинокий — не одинокий; смелый — боязливый; лучшее, что в вас есть — худшее, что есть в вас, и т. д.

- Нарисуйте себя ребенком, подростком, взрослым. Изобразите какое-нибудь воображаемое место, проблему, которая вас больше всего тяготит, физическую боль (головную боль, боль в поясничной области и т. п.), чувство усталости.

- Нарисуйте каракули, отыщите в них картинку и заштрихуйте так, чтобы получился законченный сюжет.

- В группе могут выделяться пары, в которых один рисует другого: рисуют какую-нибудь вещь совместно с партнером, согласуя тему; смешную картину, головоломку и т. д.; карту дорог своей жизни (отметьте хорошие места, ухабы, препятствия), изображающую места, где вы когда-то бывали, или те, которые собираетесь посетить.

Группа детей, семья или группа, в которой роли распределены, как в семье, могут выбрать себе тему и рисовать вместе. Могут быть заданы темы: где я нахожусь в настоящей жизни, откуда я прихожу, где бываю, куда я хочу уйти, что мешает мне пойти или оставаться здесь (преграды, препятствия); я обычно бываю..., но сейчас... Предложите передавать рисунок по кругу, и пусть каждый добавляет что-то свое, когда подходит его очередь.

- Нарисуйте картинку, изображающую вас самих соответственно вашим представлениям о том, как вы выглядите.

- Предоставьте себе возможность просто водить рукой по бумаге и делать ею все, что угодно.

- Можно произносить слова и предлагать детям быстро рисовать то, что представляют эти слова: любовь, ненависть, красота, тревога, свобода, милосердие и т. д.

- Изобразите себя в виде зверя и среду, в которую вас поместили, образ вашей матери (отца), используя цвета, линии и формы.

- Мысленно вернитесь назад к тому времени, когда вы были очень маленькими, и изобразите что-нибудь, что делало вас счастливыми, приводило в состояние возбуждения, вызывало хорошее самочувствие; что-нибудь из того, что вы имели, что-нибудь, что вас огорчало, и т. д. Рисуйте это так, как будто вы находитесь в том возрасте, когда это происходило.

- Нарисуйте что-нибудь, чего вы хотели, когда были маленькими.

- Когда ребенок рассказывает или упоминает о чем-нибудь, попросите его нарисовать эту вещь: физическую боль, происшествие, чувство и т. д.

- Нарисуйте воображаемое животное. Будьте этим зверем: что он мог бы делать? Изобразите двух зверей, сражающихся друг

с другом. Пусть каждый нарисует одного из этих зверей и напишет или продиктует по три слова, чтобы описать каждого зверя. Теперь побудьте в роли зверя и расскажите о себе.

- Нарисуйте что-нибудь, что вам не нравится из того, что я делаю, а я нарисую что-нибудь, что не нравится в ваших действиях мне. Нарисуйте что-нибудь, тревожащее вас. Изобразите три желания.

- Представьте себе, что у вас сегодня есть возможность достичь чего-то, что вы хотите получить в этом мире. Нарисуйте то, чего вы хотели бы достичь. Если бы вы были волшебником, где хотелось бы вам быть?

- Нарисуйте: что-нибудь из того, что вы не хотели бы делать; что-нибудь из того, из-за чего вы чувствуете себя виноватым; ваши возможности; что-нибудь из того, чего вам нужно избежать.

В дальнейшем при работе с каждым нарисованным сюжетом или картинкой, психотерапевтический процесс может проходить следующие стадии.

1. Предпринимаются действия, направленные на то, чтобы ребенок делился своими ощущениями, возникающими при рисовании, — чувствами, касающимися подхода к выполнению и решению задачи, к самой работе, к процессу рисования. В результате ребенок начинает лучше осознавать себя.

2. Психотерапевт стремится к тому, чтобы ребенок поделился впечатлениями о самом рисунке, описывая картинку присущим ему образом. Это следующий этап осознания себя.

3. На более глубоком уровне самопознание ребенка углубляется благодаря обсуждению вопросов, относящихся к разработке частей картинки, их более четкому выделению, достижению большей ясности путем описания формы, цвета, образов, предметов, людей.

4. Психотерапевт просит ребенка описать картинку так, как будто картинкой является он сам, с использованием слова Я. Например: «Я — картинка, по всей моей поверхности расположены красные линии, а в середине голубой квадрат».

5. Выбираются специфические предметы на картинке для того, чтобы ребенок их идентифицировал с чем-нибудь: «Будь голубым квадратом и опиши себя: на что ты похож, каковы твои действия и т. д.».

6. В случае необходимости задают ребенку вопросы, чтобы облегчить ему выполнение задачи: «Что ты делаешь?», «Кто

пользуется тобой?», «Кто тебе ближе всех?». Эти вопросы помогают входить в рисунок вместе с ребенком и открывают различные пути установления отношений и реализации терапевтического процесса.

7. На этом этапе достигаются дальнейшая концентрация внимания ребенка и обострение осознания выделения и детального рассмотрения одной или нескольких частей рисунка, ребенок побуждается к максимально углубленной работе со специфической частью картинki, особенно если у него достаточно энергии и вдохновения или если отмечается необычный недостаток их. Вопросы часто помогают в этом: «Куда она идет?», «О чем думает этот кружок?», «Что она собирается делать?», «Что произойдет с этим?» и т. д. Если ребенок говорит: «Я не знаю», не отступайте, перейдите к другой части картины, задайте другой вопрос, дайте собственный ответ и спросите ребенка, правильно это или нет.

8. Ребенку предлагается вести диалог между двумя частями его картинki, двумя соприкасающимися частями его картинki либо противоположными точками (такими, как дорога и автомобиль и линия вокруг квадрата; или счастливая или печальная сторона образа).

9. Психотерапевт просит ребенка обратить внимание на цвета. Излагая свои предложения о том, как нарисовать картинку, пока ребенок сидит с закрытыми глазами, рекомендуется говорить: «Подумай о цветах, которые ты собираешься использовать. Что ты подразумеваешь под яркими цветами? Что для тебя значат темные цвета? Будешь ли использовать яркие или матовые цвета, светлые или темные тона?».

10. Наблюдают за внешними проявлениями поведения ребенка: особенностями оттенка голоса, положением тела, выражением лица, жестами, дыханием, паузами. Молчание может означать контроль, обдумывание, припоминание, регрессию, тревогу, страх и осознание чего-либо. Используйте эти признаки в последующей работе.

11. Психотерапевт работает над идентификацией, помогая ребенку «отнести к себе» то, что он говорит, описывая картинку или ее части. Можно спросить: «Ты когда-нибудь испытывал что-нибудь похожее?», «Ты когда-нибудь делаешь это?», «Относится ли это каким-либо образом к твоей жизни?», «Есть ли тебе что сказать в роли розового куста и того, что ты мог бы сказать как человек?». Подобные вопросы можно задать в самой разнообразной форме, стремясь задавать их очень осторожно и мягко.

12. На этом этапе рисунок откладывается и прорабатываются реальные жизненные ситуации или рассказы, вытекающие из рисунка. Иногда ситуация выясняется очень быстро с помощью прямого вопроса («Это относится к твоей жизни?»), а иногда у ребенка возникают спонтанные ассоциации, связанные с какими-либо событиями его жизни. Иногда, если ребенок внезапно замолкает или изменяется в лице, можно спросить: «Что случилось?». И ребенок начинает рассказывать о каких-либо событиях своей теперешней жизни или о своем прошлом. А иногда он отвечает: «Ничего».

13. Психотерапевт выясняет, нет ли пропусков или пустых мест на картинках, и обращает внимание на это.

14. Психотерапевт останавливается на тех вещах, которые выходят на первый план для ребенка, или заостряет внимание на том, что ему самому кажется наиболее важным.

Кроме рисования возможно использование и других способов реагирования от различных эмоциональных состояний: музыки для выражения чувств, творческих игр-драматизаций, сочинение и рассказывание историй, сказок, чтение книг, просмотр мультфильмов «направленного воздействия» и пр.



КОРРЕКЦИОННАЯ МЕТОДИКА ДЖ.Г. МЭНДЕЛЛА И Л. ДАМОНА

Данная психокоррекционная методика групповой терапевтической работы была разработана в детской клинике Сан Фернандо Вэллей (США) для реабилитации детей 7—13 лет, ставших жертвами сексуального злоупотребления.

Формирование группы и подготовка участников к терапевтической работе. Эффективность групповой терапии во многом зависит от того, насколько тщательно проводятся отбор и предварительная подготовка будущих членов группы. Чтобы определить, показана ли групповая терапия в каждом конкретном случае, психотерапевт должен учитывать как индивидуальные особенности ребенка (уровень его развития, выраженность посттравматических реакций), так и особенности его семьи (наличие психопатологии у родителей, проблемы в семейных

отношениях). Каждый раз решение принимают на основе анализа совокупности факторов после тщательного психосоциального обследования¹.

Отбор детей для участия в групповой терапии. В условиях работы психолога проведение тщательного отбора участников группы часто кажется непозволительной роскошью. Однако следует приложить все возможные усилия для обеспечения всестороннего клинического обследования каждого ребенка.

Чтобы составить точное представление о состоянии ребенка и понять, как именно повлияло на него травмирующее событие, необходимо собрать как можно больше информации о его раннем развитии, о его личностных особенностях в период, предшествующий совершенному по отношению к нему злоупотреблению. Важно проанализировать динамику внутрисемейных отношений, характер взаимодействия ребенка с братьями, сестрами и со сверстниками. Это поможет психотерапевту определить, насколько подходит конкретному ребенку именно эта программа.

Эффективность работы с группой зависит от уровня развития социальных и эмоциональных навыков каждого ребенка.

В процессе отбора детей психотерапевту следует учитывать следующее.

1. У ребенка должна быть развита произвольность, чтобы он мог придерживаться установленных в группе правил и ограничений и в достаточной степени контролировать свои импульсивные реакции, чтобы не представлять угрозы для других членов группы. Дети с серьезными нарушениями концентрации внимания могут не справиться с работой в условиях группы. Часто им трудно сосредоточиваться на одном предмете, и такое поведение отрицательно сказывается на групповом процессе в целом. Однако не стоит сразу же исключать гиперактивных детей из числа потенциальных участников терапии. В каждом случае решение должно приниматься индивидуально на основе всей собранной информации. В дополнение к наблюдению за ребенком во время предварительных встреч рекомендуется обсудить особенности его поведения с работниками школы. Это позволит получить более ясное представление о том, насколько хорошо предполагаемый участник группы будет чувствовать себя в условиях группового взаимодействия.

¹ В книге приведен сокращенный вариант указанной программы, ориентированный на работу только с группой детей.

2. Ребенок должен быть в состоянии без эмоционального срыва говорить о пережитом насилии и выслушивать рассказы других детей на эту тему.

3. Ребенок со значительной задержкой умственного развития или недостаточно хорошо владеющий навыками чтения может испытывать затруднения при выполнении групповых заданий. Это может привести к повышению агрессивности, деструктивному поведению или к отчуждению.

4. Участие в групповой терапии детей с психотическими симптомами или находящихся в состоянии глубокой депрессии, а также детей шизоидного типа, как правило, не дает положительных результатов.

Предварительная подготовка детей. После первоначального отбора детей необходимо провести две или три индивидуальные встречи с каждым ребенком, чтобы подготовить его к групповой работе. На этом этапе особое внимание уделяют уровню тревожности ребенка. Умеренное беспокойство перед началом занятий вполне естественно, но слишком высокий уровень тревожности может помешать полноценной работе. Общую тревожность ребенка можно снизить, объяснив ему, что каждый участник группы пережил нечто похожее и испытывает те же чувства, что и он сам. Ознакомление с правилами и регламентом работы группы также поможет создать у ребенка чувство безопасности и уверенности. Следует особо обсудить такие правила, как обязательность сохранения конфиденциальности, недопустимость поисков «козла отпущения» и насмешек над детьми по поводу случившегося с ними. Ребенок должен убедиться в том, что психотерапевт всегда будет рядом, оказывая ему поддержку и защиту.

Дети должны знать, что на одном из групповых занятий их попросят рассказать о происшедшем с ними сексуальном злоупотреблении. Это может повысить уровень тревожности ребенка, который уже несколько раз был вынужден рассказывать об этом. Он может испытывать чувство неловкости и смущения оттого, что ему придется вновь говорить об этом перед своими сверстниками. Дети часто опасаются, что другие члены группы будут относиться к ним с пренебрежением и не станут с ними дружить, потому что они «позволили этому произойти», особенно если злоупотребление было неоднократным. Ребенку будет гораздо легче публично рассказать о случившемся, если он сможет «попрактиковаться» в этом на индивидуальных встречах. Важно, чтобы дети поняли, что неприятные переживания, сопровождающие обсуждение подобных вопросов,

вполне естественны. Дети должны быть уверены в том, что никто не заставит их рассказать о себе до тех пор, пока у них не возникнет чувство доверия к другим членам группы.

Особые проблемы возникают при работе с мальчиками, так как им обычно труднее устанавливать нормальные отношения со сверстниками. Для них вхождение в группу связано с сильными переживаниями по поводу того, как их воспримут другие дети. Те мальчики, которые занимают пассивную позицию, боятся вновь оказаться в положении жертвы, другие же часто демонстрируют агрессивное поведение. На предварительных встречах с такими детьми важно подчеркнуть, учитывая их высокую потребность в общении со сверстниками, что участие в группе даст им возможность научиться находить себе друзей и взаимодействовать друг с другом.

Психотерапевтам следует обратить внимание и на некоторые дополнительные факторы, которые могут повлиять на успешность терапии.

1. Особые проблемы возникают с детьми, отрицающими сам факт сексуального злоупотребления, совершенного по отношению к ним, или пытающимися преуменьшить его степень. Подобное поведение ребенка, который получил глубокую психологическую травму и боится реакции значимых для него людей, вполне объяснимо и встречается очень часто. Тем не менее упорное нежелание признать факт злоупотребления одним из членов может отрицательно повлиять на групповую сплоченность и привести к деструктивному поведению такого ребенка или отвержению его другими членами группы. С другой стороны, поддержка, получаемая от детей, переживших аналогичные события, может помочь ребенку начать открыто и правдиво говорить о том, что с ним произошло.

2. Дети могут отказываться от участия в групповой терапии, если им кажется, что взрослые воспринимают происшедшее с ними сексуальное злоупотребление как единственную причину возникших в их семье проблем. Это усиливает их чувство вины и приводит к ощущению, что их снова ставят в положение жертвы. С такими детьми рекомендуется проводить индивидуальную терапию до групповой или одновременно с ней.

Еще одна проблема, характерная для мальчиков, — нежелание обсуждать со сверстниками происшедшее с ними. Преодолеть это можно путем договоренности с психотерапевтом: ребенок обещает обо всем рассказать группе, как только почувствует себя в ней

безопасно и комфортно. Заключив такое соглашение, дети будто обязуются принять более активное участие в своем выздоровлении и легче идут на обсуждение случившегося с ними. Ребенок, не согласившийся на такие условия, может быть включен в группу, если психотерапевт предполагает, что атмосфера безопасности и доверия в группе поможет ему преодолеть страх.

Содержание групповой терапии. После окончания занятия рекомендуется выделить время для индивидуальных встреч, когда участники группы могут обсудить личные вопросы, которые они не решились задать в присутствии других.

Программа групповой терапии состоит из десяти модулей. Сдержательно работа делится на три основных этапа.

Этап I включает модули «Добро пожаловать в группу», «Приобретаем друзей» и «Чувства — это нормально». Основная задача этого этапа — адаптировать детей к групповому взаимодействию и создать обстановку, способствующую работе с болезненными чувствами и душевными конфликтами, порожденными происшедшим злоупотреблением.

Этап II включает модули «Рассказываем друг другу о том, что произошло», «По секрету» и «Моя семья». Психотерапевты работают непосредственно с психологической травмой, полученной ребенком в результате сексуального злоупотребления и последующей огласки случившегося. Анализируются возникающие у детей чувства стыда, вины, незащитности, беспомощности, ответственности за происшедшее, ощущение предательства и потребность скрыть случившееся. Это типичные последствия злоупотребления, оказывающие сильное влияние на ребенка, взрослых и семью в целом.

Этап III включает модули «Позаботься о себе сам», «Девочки взрослеют», «Мальчики взрослеют» и «На прощание». На завершающем этапе терапии планируется помочь участникам увидеть «свет в конце туннеля», переключить внимание с пережитой ими драмы на продолжение нормальной жизни. Затрагиваются такие темы, как самооценка, умение отстаивать свои права, половое созревание.

МОДУЛЬ 1. «Добро пожаловать в группу»

Цель. На первых встречах вырабатываются групповые нормы. Задача психотерапевта — привлечь всех членов группы к участию в этом процессе и создать доброжелательную атмосферу. Очень

важно, чтобы у детей и взрослых сформировалось позитивное отношение к группе. Развитие групповой сплоченности и создание обстановки доверия является необходимым условием успешной работы. Психотерапевты должны проанализировать структуру группы и уровень развития навыков общения каждого участника.

Задачи

1. Вместе с участниками группы определить границы приемлемого поведения и принять соглашение о соблюдении установленных ограничений.

2. Обеспечить развитие группового взаимодействия и взаимопомощи.

3. Способствовать обсуждению общих для всех проблем и переживаний, укреплять внутригрупповую сплоченность.

4. Повысить самооценку каждого ребенка, обеспечив каждому возможность поделиться своими мыслями и чувствами в обстановке доброжелательности и поддержки. Подчеркнуть значимость каждого члена группы для формирования совместного группового опыта.

5. Помочь всем участникам группы осознать цель групповой работы.

6. Научить взрослых проявлять большую чуткость по отношению к своему ребенку.

Терапевтические соображения

- Четко обозначить цель группы, чтобы развеять возможные опасения участников по поводу направленности терапии и ограничений, укрепить чувство защищенности и доверия.

- Дать группе возможность в рамках заданной структуры работы проявить свою индивидуальность.

- Демонстрировать детям образцы конструктивного взаимодействия и сотрудничества, давая, таким образом, «социальное подкрепление».

- Наладить эффективную обратную связь с группой.

- Способствовать более активной работе участников группы, бережно относясь при этом к их обостренной после пережитого события осторожности и недоверчивости.

- Подчеркивать сходство проблем участников группы и в то же время с уважением относиться к их индивидуальным переживаниям.

- Быть готовым к тому, что участники группы не всегда будут в полной мере осознавать важность и полезность предлагаемых практических заданий.

- Создать у участников группы чувство безопасности и защищенности: не торопить их с откровенными рассказами о злоупотреблении и в то же время чутко относиться к их потребности поделиться тем, что с ними произошло.
- Помнить, что участники группы находятся на разных стадиях выздоровления после полученной психологической травмы. Это может создать дополнительные сложности в процессе терапии.
- Быть готовым к тому, что члены группы будут «проверять» способность терапевта справляться с их агрессивными проявлениями, и обеспечивать их безопасность.
- Предвидеть, что участникам группы взрослых будет трудно переключать внимание с проблем ребенка на собственные проблемы.

Практические задания модуля 1 (3—4 занятия)

1. Вводная часть

На первой встрече психотерапевты рассказывают группе о целях групповой терапии, например: *«Занятия группы — это место, где дети, пережившие злоупотребление, могут собраться вместе, чтобы поговорить о том, что с ними произошло, и попытаться найти способы улучшить свое самочувствие»*. Очень важно четко проговорить это, поскольку первые упражнения не имеют прямого отношения к злоупотреблению, и дети могут не понимать, для чего им надо участвовать в такой группе. Можно также сказать детям, что на занятиях группы они научатся защищать себя и находить друзей. Кроме того, следует ознакомить участников с планом работы группы.

После этого дети представляются, называя свое имя, школу, любимые занятия. Они могут рассказать о своих ожиданиях: чему они хотели бы научиться на занятиях группы. Затем детей просят сказать, кто совершил злоупотребление по отношению к ним. Такое признание на раннем этапе терапии снижает уровень тревоги и способствует появлению сплоченности, поскольку эта информация служит подтверждением того, что каждый участник группы действительно пережил примерно то же, что и другие. Как правило, дети не отказываются выполнять это задание, но иногда они просят терапевтов или других членов группы сделать это за них.

2. Групповые правила

Дети сами разрабатывают правила и определяют санкции за их невыполнение. Они по очереди выписывают предлагаемые

правила на специальную доску (список правил в дальнейшем будет вывешиваться на каждом занятии группы в качестве напоминания). В ходе этого процесса устанавливаются соответствующие рамки и ограничения, что приводит к появлению чувства уверенности и контроля над ситуацией. Часто ребята предлагают правила, которые им будет очень трудно выполнять. Устанавливая санкции за несоблюдение правил, дети склонны быть излишне жесткими, так что может понадобиться вмешательство психотерапевта для внесения некоторых корректив.

3. Групповой рисунок

Для выполнения этого упражнения на взаимодействие детям выдают большой лист бумаги и фломастеры и предлагают сделать совместный рисунок. Они должны сами решить, что это будет за рисунок, и распределить между собой роли в процессе его создания. Это задание учит детей договариваться и дает психотерапевтам возможность наблюдать, какую стратегию использует каждый из детей. Оно также способствует сближению участников группы. Например, в одной из групп дети решили нарисовать картину о рождестве, в результате участники группы начали делиться друг с другом своими планами на праздники и обсуждать, какие подарки они надеются получить.

4. Я один из ... (рабочий листок 1–1¹)

Это первое упражнение, в котором используется рабочий листок. Детям раздают персональные папки, в которых будут храниться все задания, выполненные за время терапии. Задание направлено на осознание ребенком особенностей его поведения в различных социальных группах. Детей просят рассказать о том, что они делают как члены своих семей (например, заботятся о младших братьях и сестрах), своего класса (слушают учителя), терапевтической группы (никого не поднимают на смех). Ответы дают письменно.

Некоторым детям может быть трудно прочесть или понять материалы, предъявляемые в печатном виде. В этом случае ребенку при заполнении рабочего листка понадобится помощь, которую может оказать психотерапевт или кто-нибудь из членов группы. Ведущие используют ответы для того, чтобы помочь детям понять, что, находясь в разных условиях

¹ Здесь и далее указаны номера рабочих листков, приведенных в Приложении.

и разных группах, они демонстрируют различные способы поведения и могут по-разному себя чувствовать. Это поможет детям уяснить, что можно ожидать от себя и окружающих в условиях групповой терапии. Представления о групповых правилах и ожиданиях необходимо актуализировать в течение всего курса работы, особенно когда дети начинают проявлять отчуждение или деструктивное поведение.

5. Так же, как и ты, я ... В отличие от тебя, я... (рабочий листок 1–2)

Каждому ребенку предлагают выбрать определенную категорию (например, «Имена», «Виды спорта», «Цвета») и написать ее название в верхней части своего рабочего листка. Затем ребенок должен, опросив членов группы, найти в каждой категории три элемента, которые нравятся всем детям в группе, три элемента, которые нравятся лишь нескольким участникам, и три элемента, которые нравятся лишь одному ребенку. Например, если ребенок выбрал категорию «Виды спорта», он громко произносит названия различных видов спорта, а остальные участники группы поднимают руки, если названный вид спорта им нравится. Ребенок должен найти три вида спорта, которые нравятся всем членам группы, три вида, которые нравятся только нескольким, и три вида, которые нравятся лишь одному. Дети по очереди повторяют эту процедуру, пока каждый из них не заполнит свой рабочий листок. С помощью этого упражнения выявляется сходство участников группы и одновременно их индивидуальность. Оно позволяет психотерапевтам наблюдать, как дети реагируют на давление сверстников, и дает детям возможность в первом приближении выразить свои переживания по поводу их отличия, непохожести на других. Большинство детей радуется, видя, что другим нравятся те же кинозвезды, фильмы или рок-группы, что и им самим. Однако некоторые дети стремятся отличаться от других, противопоставляя свой выбор выбору остальных членов группы. Например, если всем детям нравятся гамбургеры, то такой ребенок их «терпеть не может», если все хотели бы летом поехать на море, то он — обязательно «ненавидит море» и хочет оставаться в городе.

6. Узнаем друг о друге (рабочий листок 1–3)

Дети делятся на пары и берут друг у друга интервью, используя вопросы из рабочего листка 1–3. Необходимо, чтобы каждый участник побывал как в роли спрашивающего,

так и в роли отвечающего. Если в группе нечетное число детей, к одной из пар можно добавить третьего участника. Терапевтам рекомендуется самим разбивать детей на пары, чтобы не дать сформироваться группировкам и подключить к работе аутичных и застенчивых детей. После заполнения всех рабочих листков дети по очереди рассказывают группе, что они узнали о своих партнерах. Это упражнение способствует появлению доверия к другим и является переходным к следующему модулю: «Приобретаем друзей».

Возможные проблемы

1. В процессе формирования группы может обнаружиться, что некоторым детям не подходит такая форма работы, и их дальнейшее участие может отрицательно повлиять на групповой опыт других членов группы. Терапевты должны взвесить позитивные и негативные стороны исключения их из группы. В одних случаях индивидуальные встречи помогают детям повысить эффективность их участия в работе группы. В других случаях может быть оправданным отстранение одного из детей несмотря на то, что у оставшихся членов группы это может вызвать чувство беспомощности. Неизбежная потеря доверия группы часто проявляется в выраженной регрессии и враждебности, с которыми ведущие группы должны непосредственно работать. Причиной подобного сопротивления обычно является повышенная ранимость и незащищенность детей.

2. Несмотря на все усилия психотерапевтов может возникнуть необходимость отложить детальное обсуждение частных случаев сексуальных злоупотреблений, так как у детей нарастает тревога по поводу того, как группа отреагирует на их признания. Это ощущение может помешать некоторым членам группы полноценно участвовать в работе. В любом случае ведущие должны объяснить участникам группы, почему откладывается обсуждение этих болезненных для них проблем, пояснив, что обычно людям легче откровенно рассказывать о злоупотреблении и делиться с другими глубоко личными сведениями после того, как они узнают участников группы лучше, и у них появится чувство доверия. Если члены группы преждевременно начинают раскрывать подобную информацию, не стоит поощрять этот процесс. Следует подчеркнуть, что это очень важно, и еще раз заверить членов группы, что у них будет достаточно возможностей поговорить на эту тему на будущих встречах.

МОДУЛЬ 2. «Приобретаем друзей»

Цель. Модуль способствует дальнейшему формированию внутригрупповой сплоченности и доверия, установлению неформальных взаимоотношений между участниками группы. Характерной чертой предпубертатного возраста является ориентация на общение со сверстниками, возрастание значимости такого общения. Пережившим сексуальное злоупотребление кажется, что они отличаются от своих сверстников. Им часто трудно решить, с кем можно делиться тем, что произошло, а с кем — нет. Некоторые дети настолько сильно боятся, что о случившемся с ними может кто-то узнать, что вообще избегают общения, в то время как другие, неадекватно оценивая окружающих и ситуацию, рассказывают об этом многим и провоцируют насмешки.

Задания этого модуля направлены на развитие и укрепление доверительных отношений между участниками группы, анализ чувств, связанных с ощущением испорченности, и осознание важности существования рамок во взаимоотношениях со сверстниками.

Задачи

1. Способствовать развитию позитивных взаимоотношений между сверстниками в условиях группового взаимодействия.
2. Способствовать росту доверия между членами группы.
3. Дать участникам группы возможность выразить эмоции, связанные с переживанием позора, и разъяснить природу подобных чувств.
4. Выбатывать у участников группы умение находить себе друзей.
5. Формировать у детей и взрослых способность принимать решение о том, кому следует (или не следует) рассказывать о происшедшем злоупотреблении, а также прогнозировать возможные последствия разглашения.

Терапевтические соображения

- Понимать, что выполнение практических заданий может привести к формированию группировок как в детской группе, так и в группе взрослых.
- Оказывать поддержку тем детям, которые продолжают находиться в позиции жертвы, и это позволяет другим участникам группы пользоваться их слабостью.
- Быть готовыми к тому, что члены группы будут использовать друг друга в качестве объектов «замещения» или «проекции».

Например, тихий ребенок может восприниматься как «страдающий от скуки» и «безразличный к делам группы». Или дети могут переносить гнев, который они испытывают к лицу, совершившему злоупотребление, на ребенка, которого они воспринимают в группе как своего соперника.

- Понимать, что дети и взрослые могут сердиться друг на друга за то, что о злоупотреблении узнали друзья и родственники. При этом важно:

- а) помнить, что у ребенка есть потребность быть защищенным от вмешательства извне, а у взрослого — потребность поделиться с кем-либо, чтобы получить поддержку;

- б) предвидеть, что некоторые дети будут пытаться снизить тревожность, рассказывая о происшедшем большому числу людей, не все из которых способны оказать им необходимую поддержку.

- Быть готовыми к тому, что некоторые взрослые с большим недоверием относятся к дружеским отношениям своих детей, опасаясь излишне сексуально окрашенных игр. В то же время другие взрослые, напротив, не проявляют должного беспокойства, даже когда их дети ведут себя в ярко выраженной сексуальной манере.

- Понимать, что для детей предпубертатного возраста перенос сферы интересов и активности из семьи в группу сверстников является очень важным этапом, но этот процесс может вызывать у взрослых тревогу и обостренное желание всячески оберегать своего ребенка.

Примеры практических заданий модуля 2 (4—6 занятий)

1. Узнаем друг о друге (рабочий листок 1—3)

Это переходное упражнение, связывающее первый и второй модули. Дети разбиваются на пары и делают короткий «рекламный ролик» друг о друге, используя листок с вопросами, который они заполнили в модуле 1. Возможно, ведущим придется самим продемонстрировать, как именно можно убедить группу в том, что кто-то будет замечательным другом. Рассказ ведущих должен быть доброжелательным. Презентацию проводят перед всей группой. Ребенок, о котором идет речь, садится на специальное «почетное место». Дети часто испытывают удивление и радость, находясь в центре внимания группы.

2. Выбираем друзей (рабочий листок 2–1)

Каждому ребенку выдается рабочий листок с вопросами о выборе друзей. Как и в предыдущих упражнениях, психотерапевты могут сами разбить детей на пары. Участники группы по очереди отвечают на вопросы. Отвечая на вопрос: «Где ты находишь друзей?», дети часто признаются, что практически не общаются со сверстниками за пределами школы. Причиной этого они нередко называют страх, что их «секрет» будет раскрыт. Чувства, связанные с ощущением «испорченности», проявляются при ответе на вопрос: «Выбираешь ли ты в друзья тех, кто похож (или не похож) на тебя?» Также можно определить, как дети воспринимают отношение взрослых к их дружеским связям. Бывает, что они сердятся и обижаются на взрослых за то, что после происшедшего они стали излишне строгими.

3. Друзья (рабочий листок 2–2)

Это практическое задание посвящено обсуждению того, что значит быть хорошим другом, и какими качествами надо обладать для этого. Анализируется способность каждого из детей быть другом. Отвечая на вопросы этого листка, дети часто выходят на обсуждение проблемы доверия другим людям, поэтому все это задание можно рассматривать как работа с ощущением предательства, пережитого детьми. Упражнение нередко вызывает замешательство у детей, что связано с негативным отношением взрослых к их разговорам с друзьями о происшедшем.

4. Групповые ролевые игры (рабочие листки 2–3, 2–4, 2–5)

Выполняя это упражнение, дети включаются в ситуацию организованного взаимодействия. Они получают возможность попробовать себя в разных ролях, например в роли лидера или застенчивого ребенка, и проанализировать возникающие при этом чувства.

В каждом сценарии один из персонажей пережил злоупотребление и чувствует себя неловко в группе своих сверстников, особенно при разговорах об отношениях с противоположным полом. Терапевты выбирают один из сценариев ролевой игры и назначают каждому члену группы его роль. Затем детям предлагают описать, что их персонажи будут чувствовать и как будут себя вести. Например, один из детей будет всегда оставаться пассивным, позволяя доминировать другим, несмотря на то что это ему не нравится.

После обсуждения всех персонажей дети разыгрывают ролевую игру. Она может длиться от 5 до 20 минут, в зависимости от того, насколько игра увлечет детей. Затем имеет смысл обсудить чувства, которые испытывают дети во время исполнения роли, уделяя особое внимание переживаниям «пострадавшего» ребенка. Назначение ребенка на роль персонажа, прямо противоположного ему по характеру, способствует развитию терпимости и эмпатии и обогащает его групповой опыт.

Возможные проблемы

1. Некоторые дети из-за отсутствия друзей чувствуют себя одинокими, никому ненужными. Следствием этого могут быть пониженная самооценка и ярко выраженное защитное поведение, которое часто проявляется в виде оскорблений или физического воздействия на других. Такое поведение объясняется сложностями, возникающими у детей при установлении дружеских отношений. В одной из групп девочка наотрез отказывалась участвовать в выполнении практического задания «Выбираем друзей». В дальнейшем выяснилось, что у нее нет подруг и ее дразнят в школе.

2. Перенос фокуса терапии на более близкие отношения между сверстниками может усилить страхи, связанные с гомосексуальностью, и затруднить работу для многих мальчиков. В таком случае желательно, чтобы наряду с выполнением плановых заданий дети имели возможность поучаствовать и в более традиционных играх, например, в спортивных состязаниях, настольных играх. Следует использовать любой подходящий случай, чтобы показать разницу между ощущением психологической близости, которое испытывают люди друг к другу, и сексуальным влечением.

На этом этапе группового процесса дети могут быть не готовы к интерпретации своих смутных ощущений. У мальчиков тревога может стать доминирующей в групповом процессе и оказать сильное влияние на взаимоотношения между членами группы. Необходимо внимательно относиться к различным проявлениям такого непреодолимого страха. Ведущие групп должны быть готовы к неизбежному всплеску тревожности и защитных форм поведения, появляющихся в тех случаях, когда мальчики хотят «доказать» другим свою мужественность. Например, мальчик может принести на занятие группы изображение обнаженной женщины и показать его другим, или через слово употреблять неприличные слова

и ругательства. Хотя большинство подобных проявлений следует пресекать, необходимо учитывать, что они являются попытками справиться с чувством беспомощности, слабости и пассивности.

На начальном этапе групповой терапии ведущие могут лишь вскользь комментировать такое поведение, например, следующим образом: *«Тебе, похоже, очень нравится рассказывать неприличные анекдоты.»* По мере установления более доверительных отношений такое поведение можно увязывать со скрытой за ним динамикой, например: *«Ты, наверное, думаешь, что другие ребята будут к тебе лучше относиться, если ты будешь рассказывать неприличные анекдоты.»* На более поздних стадиях терапии, если будет уверенность, что один ребенок и группа в целом способны воспринять и более прямую интерпретацию, терапевты могут задать вопрос: *«Может быть, то, что ты рассказываешь неприличные анекдоты, помогает тебе почувствовать себя более мужественным?»* Интерпретации такого рода способствуют осознанию детьми своих страхов и опасений и могут быть началом работы над этой проблемой. Преждевременное использование подобных интерпретаций может нанести серьезный урон доверию в группе и повлиять на свободу самовыражения детей в групповом взаимодействии. Поэтому каждый раз решение принимают с учетом конкретной ситуации.

МОДУЛЬ 3. «Чувства — это нормально»

Цель. Эмоциональный опыт ребенка оказывает большое влияние на его общее развитие. Детям предпубертатного возраста трудно справляться с собственными эмоциями. Они часто не умеют адекватно выражать свои чувства и не всегда понимают, какие именно переживания побуждают их к тем или иным действиям. Однако они способны осознать и выразить свои эмоции, поэтому и следует научить их осознавать свои чувства и понимать, как они проявляются в поведении. В ходе работы выражение чувств будет постепенно заменяться их вербализацией. Участники группы взрослых будут учиться определять, какое чувство стоит за тем или иным поведением детей, а также проявлять эмпатию. По мере того как дети начинают более свободно и открыто обсуждать свои переживания и тревоги, у них появляется

готовность к работе непосредственно с психотравмирующей ситуацией. И наконец, на этом этапе терапии участники группы учатся лучше понимать чувства других людей, быть более отзывчивыми.

Задачи

1. Научить детей выражать свои чувства в вербальной форме, тем самым снижая вероятность их неадекватного проявления в поведении.

2. Подготовить детей к работе с неприятными и часто противоречивыми чувствами, связанными с пережитым злоупотреблением: гневом, ощущением предательства, страхом, печалью, стыдом, виной, чувством отверженности и беспомощности.

3. Способствовать развитию эмпатии, обсуждая в доброжелательной обстановке чувства всех членов группы. Развивать способность детей понимать и поддерживать других.

4. Объяснить участникам группы взрослых, как эмоции влияют на поведение и каким образом «скрытые» чувства могут мешать установлению нормальных отношений с окружающими.

5. Помочь участникам группы взрослых стать более внимательными к поведенческим «сигналам» детей и научиться более терпимо относиться к сильным проявлениям эмоций.

Терапевтические соображения

- Учить детей высказывать свои чувства, учитывая при этом их потребность сохранять уже выработанные механизмы психологической защиты.

- Быть готовыми к тому, что разрушение сложившихся стереотипов поведения может привести к усилению тревожности.

- Учитывать, что родители (опекуны) часто болезненно переживают, когда их ребенок выражает негативные эмоции (особенно гнев), поскольку они воспринимают такие чувства как направленные против себя лично. Психотерапевты должны объяснить взрослым, что вербализация отрицательных эмоций является хорошим признаком и свидетельствует об успешности терапии.

Примеры практических заданий модуля 3 (4—6 сессий)

1. *Что заставляет людей чувствовать...? (рабочие листки 3—1 и 3—2)*

Детям предлагают описать жизненные ситуации, в которых у людей возникают такие чувства, как грусть, ярость, радость (рабочий листок 3—1); или более сложные: смущение,

стыд или зависть (рабочий листок 3—2). Заполнив рабочие листки, дети по очереди вносят свои варианты в общий список, который составляют для каждого чувства. Хотя это упражнение поначалу подразумевает некоторую дистанцированность от личных переживаний ребенка и способствует развитию эмпатии, дети по собственной инициативе начинают привносить реальные ситуации из своего жизненного опыта. Возникающие у ребенка ассоциации часто помогают психотерапевтам верно интерпретировать некоторые особенности его поведения. Так, мальчик, который на занятиях группы вел себя очень тихо, написал, что разговоры вызывают у людей смущение. Другой ребенок утверждал, что некоторые люди чувствуют себя одинокими, когда во время перерыва на обед с ними никто не разговаривает.

2. Коллажи чувств

1-й вариант. Каждому ребенку предлагают сделать, используя фотографии (картинки), коллаж одного из чувств (грусть, счастье, испуг и т. п.). Другие участники группы пытаются угадать, какое чувство передает этот коллаж. Ребенок, сделавший коллаж, объясняет, каким образом каждая из картинок выражает это чувство. Если дети увидели в иллюстрациях другие чувства, они дают свои объяснения.

2-й вариант. Психотерапевты выписывают на доске названия чувств. Каждому ребенку предлагают сделать собственный коллаж, выбирая, по крайней мере, по одной картинке для каждого из перечисленных чувств. Завершив работу, дети пишут, какое чувство представлено на каждой картинке, и показывают свой коллаж группе.

3-й вариант. В более сложном варианте упражнения коллаж можно использовать для сравнения эмоций, которые участники группы свободно проявляют, с теми, которые они предпочитают скрывать. Каждый ребенок рисует на листке бумаги большой круг и помещает картинки, обозначающие допустимые эмоции за пределами окружности, а менее приемлемые — внутри круга. Эти коллажи могут помочь детям разобраться, что именно заставляет их скрывать те или иные чувства: является ли это их внутренней потребностью или результатом давления извне. Одна девочка поместила картинку, обозначающую грусть, внутрь окружности, пояснив, что другие члены группы не станут с ней дружить, если она будет грустной.

МОДУЛЬ 4. «Рассказываем друг другу о том, что произошло»

Цель. На первом этапе терапии дети научились видеть у других и проявлять разнообразные чувства. Теперь они готовы к работе непосредственно с пережитым сексуальным злоупотреблением, которая будет продолжаться все оставшееся время. До сих пор многим детям приходилось сталкиваться с непоследовательностью взрослых в отношении допустимости разговоров о происшедшем с ними. После того как дети рассказали о злоупотреблении членам семьи и представителям закона, от них начинают требовать, чтобы они «поскорее обо всем забыли». Некоторые родители просто не хотят знать обо всех подробностях, предпочитая верить, что ребенок почти не пострадал. Иногда судьи запрещают родителям и детям обсуждать злоупотребление, а приемные родители и опекуны не проявляют желания разговаривать на эту тему.

На этом этапе терапии у детей появляется возможность рассказать о том, что произошло, поделиться чувствами, часто глубоко спрятанными, и получить поддержку и понимание. В этом модуле начинается работа с амбивалентностью чувств ребенка к обидчику, особенно часто встречающейся, если это член семьи или близкий знакомый.

Задачи

1. Дать детям возможность выразить чувства, связанные с пережитым злоупотреблением, в обстановке понимания и поддержки. Вербальное выражение чувств снизит вероятность проявления неотреагированных эмоций в поведении.

2. Помочь детям и взрослым разобраться в их чувствах к лицу, совершившему злоупотребление.

3. Дать детям возможность рассказать о злоупотреблении тем, кто пережил сходные события и испытал похожие чувства. Это поможет им избавиться от ощущения одиночества и опозоренности.

4. Помочь детям и взрослым проанализировать часто неосознаваемое чувство вины и ответственности за то, что с ними произошло, и справиться с ним.

Терапевтические соображения

- Очень осторожно подходить к работе с глубоко личными темами, уважая право детей и взрослых на неприкосновенность частной жизни.

- Быть готовыми к тому, что рассказы о насилии могут привести к отчуждению или агрессивному поведению детей, опасаящихся,

что группа перестанет относиться к ним хорошо, если услышит их историю. Это может вызвать некоторый разлад даже в сплоченной группе.

- Помочь детям понять разницу между безответственностью и беспомощностью. Анализ возможных вариантов поведения в подобной ситуации поможет снизить риск ее повторения.

- Быть внимательным к подробностям рассказов детей, так как может открыться важная информация, порой требующая обращения в судебные инстанции.

- Учитывать, что дети младшего возраста не всегда готовы к пониманию амбивалентности чувств. Нередко детям трудно понять, что можно испытывать одновременно позитивные и негативные чувства по отношению к одному и тому же человеку.

- Помочь взрослым, которые в детском возрасте сами стали жертвой сексуального злоупотребления, отделить свои чувства от чувств их детей.

- Быть готовыми к тому, что некоторые дети и взрослые будут сравнивать то, что произошло с ними или их детьми, с историями других участников группы. Такие сравнения могут усилить чувство стыда и желание приуменьшить значимость случившегося. В этом случае необходимо помочь детям и взрослым отделить свой собственный опыт от того, что произошло с другими членами группы.

- Подготовить взрослых к возможному повышению уровня тревожности их детей.

- Помочь родителям, которые недостаточно доверяли своим детям, пересмотреть свое отношение к ним.

- Понимать, насколько сильно влияет характер взаимоотношений между взрослым и человеком, совершившим злоупотребление, на способность ребенка свободно выражать свои истинные чувства по отношению к обидчику.

- Понимать, что, если произошел инцест между братьями и сестрами, взрослые могут поддерживать и защищать виновного, испытывая к нему противоречивые чувства.

Примеры практических заданий модуля 4 (6—8 занятий)

1. Что я чувствую, когда вспоминаю об этом (рабочий листок 4—1)

Дети начинают задумываться над чувствами, связанными со злоупотреблением. Чтобы заполнить рабочий листок,

им необходимо разобраться в своих переживаниях. (Это первый из нескольких рабочих листков, в котором оставлено свободное место для обозначения лица, совершившего злоупотребление. Дети могут вписать либо имя этого человека, либо соответствующее местоимение: он или она.) Терапевты помогают детям осознать и проанализировать названные чувства. Например, отношение к утверждению «Я думал, что _____ на самом деле хорошо ко мне относился» может стать отправной точкой для обсуждения амбивалентности чувств ребенка к совратителю, который часто воспринимается как более заботливый родитель. Терапевтам важно подчеркнуть сходство ситуаций и в то же время показать, что каждый случай индивидуален. Повтор этого практического задания ближе к окончанию программы терапии поможет определить, как работа в группе повлияла на чувства детей, связанные со злоупотреблением.

2. Я думаю, это произошло потому, что... (рабочий листок 4–2)

Детям предлагают перечислить причины, по которым, как им кажется, они подверглись сексуальному злоупотреблению, а также причины, побудившие их обидчика это сделать. Пытаясь осмыслить происшедшее, дети постепенно избавляются от чувства вины и ответственности за то, что произошло, преодолевают ощущение собственной беспомощности. Дети часто думают, что насильник «был болен» или «сошел с ума» или даже «сам был жертвой», и начинают испытывать к нему жалость, что мешает им понять в полной мере ответственность этого человека за происшедшее.

Если члены группы высказывают предположение, что совратитель сам был жертвой сексуального злоупотребления в детстве, терапевты должны выяснить, не подвергались ли они сексуальному злоупотреблению кого-либо другого.

Нередко дети пытаются найти ответ на вопрос, почему именно они стали жертвами злоупотребления. По мнению одной девочки, все случилось потому, что она была «тихая и застенчивая», и насильник, видимо, не сомневался, что она об этом никому не расскажет. Другая девочка была уверена, что она подверглась насилию потому, что ее отцу «нужен был повод», чтобы уйти из семьи. Мальчики же часто считают основной причиной происшедшего собственную неспособность оказать сопротивление.

3. Что обо мне подумают (рабочий листок 4–3)

Участники группы работают со своими переживаниями, вызванными опасениями, что над ними будут смеяться или что их отвергнут сверстники после того, как узнают о подробностях злоупотребления по отношению к ним. Так, одна девочка никому не признавалась, что ее совратил отец, потому что боялась, как бы окружающие не подумали, что у нее плохая мама. Другой ребенок опасался, что во всем обвинят его самого.

4. Рассказываем друг другу о том, что произошло (рабочие листки для девочек — 4–4 и для мальчиков — 4–5)

Дети разбиваются на пары, и им предлагают взять друг у друга интервью, используя вопросы анкеты. Вопросы касаются взаимоотношений ребенка с совратителем и подробностей пережитого злоупотребления. Дети должны постараться заполнить анкету как можно более подробно, однако, если какой-нибудь вопрос смутит их, разрешается сказать об этом и не отвечать на него. Возможность обсудить вопросы сначала только с одним из детей помогает снизить тревожность и укрепляет доверие. После бесед в парах ребята по очереди рассказывают о случившемся уже всей группе. В одной группе, когда дети называли возраст, в котором они впервые подверглись сексуальному злоупотреблению, девочка смутилась и отказалась говорить. Ей было всего четыре года, когда это случилось впервые, в то время как остальным ребятам, говорившим до нее, было «по крайней мере» восемь. Тогда другая девочка, которая пережила насилие в два года, решила помочь стесняющейся подруге и первой сказала об этом группе.

5. Письмо обидчику (рабочий листок 4–6)

Дети пробуют противостоять человеку, совершившему злоупотребление. Для одних это возможность подготовиться к встрече с обидчиком (если он является членом семьи, которая будет воссоединена); для других — единственный способ «поговорить» с совратителем. Каждому ребенку предлагают написать письмо этому человеку, рассказать о своих переживаниях по поводу происшедшего и чувствах, которые он испытывает к нему. Если насильников было несколько, ребенок может написать письмо каждому из них или выбрать только одного. Детям разрешается использовать любые слова и выражения, в частности ругательства. Им также рекомендуется включить в письмо свои добрые чувства или

воспоминания. Одни дети выражают противоречивые чувства, подписывая письмо, полное отрицательных переживаний, «твой любящий сын (дочь)». Другие передают в письме только положительные чувства, в то же время всегда находятся участники, которые в своем письме выражают лишь гнев.

Свои письма дети зачитывают вслух. Терапевты оказывают им поддержку, высоко оценивая их усилия, а также вновь подчеркивают, что дети могут испытывать самые разные чувства и это вполне нормально. Если ребенок не хочет читать письмо всей группе, он может сначала прочесть его кому-нибудь одному или попросить терапевтов сделать это за него. Дети сами решают, показывать ли письмо взрослым. В некоторых случаях ребенок предпочитает порвать письмо. Такое действие является попыткой избавиться от чувства вины и дискомфорта, которое часто сопровождается выражением гнева, и терапевты должны обратить на это внимание.

Возможные проблемы

1. У детей может наблюдаться возрастающее нежелание участвовать в групповом процессе. Терапевты должны объяснить, что такое сопротивление вполне естественно, что необходимость публичного признания вызывает тревожность, страх быть отвергнутым или лишиться дружеской поддержки. Если дети не способны осознавать и выразить причины дискомфорта, рекомендуется вновь провести упражнения на формирование группы.

2. Некоторые дети смущаются, боятся возмездия, хотя уберечь совратителя или взрослого, который о них заботится, поэтому умалчивают о многих подробностях. Терапевты, зная истинное положение вещей и видя, что ребенок дает «сглаженную» версию событий, оказываются в сложной ситуации. Необходимо уважать желания ребенка, поэтому ведущие должны признать, что многие вещи очень трудно обсуждать с другими, и вернуться к этому либо на следующих занятиях группы, либо во время индивидуальных бесед.

3. Иногда ребенок отказывается обсуждать пережитое злоупотребление. В этом случае терапевты должны поддерживать любое проявление эмпатии со стороны участников группы к этому ребенку и создавать условия, в которых ему будет легче раскрыться. Например, ответы ребенка может прочитать вслух другой член группы, или же ему можно разрешить сначала выслушать рассказы других детей. Если он

по-прежнему не соглашается говорить, следует продолжить работу с другими участниками, надеясь, что рано или поздно ребенок последует их примеру.

4. Взрослые часто выражают несогласие с намерением терапевтов обсуждать в детской группе конкретные случаи злоупотребления. Они мотивируют это тем, что дети услышат слишком «конкретную» лексику и описания более изощренных половых актов, чем те, что они сами пережили. Кроме того, они считают, что это может оказать на детей стимулирующее воздействие. Терапевты должны заверить их, что в центре внимания будут не подробности сексуального характера, а чувства детей, связанные с происшедшим. Следует также поработать с чувством беспомощности, которое возникает у взрослых при мысли, что их дети «узнают о сексе» где-то на стороне.

5. Между детьми, которые по-разному относятся к лицам, совершившим злоупотребление, могут возникать конфликты. Дети, которым трудно принять свои противоречивые чувства и которые поэтому отрицают существование у них положительных чувств к совратителю, часто осмеивают детей, высказывающих позитивные чувства. Некоторые дети могут переносить свой гнев к насильнику на других членов группы. Важно, чтобы терапевты давали возможность выражать противоречивые чувства, признавали за ними право на существование и помогали участникам группы находить и более позитивные стороны во взаимоотношениях с совратителем. Взрослые могут быть обеспокоены тем, что сверстники и терапевты оказывают влияние на отношение их детей к совратителю. Терапевты должны пояснить, что они лишь помогают детям выразить их собственные чувства и с уважением относятся к их индивидуальным особенностям.

6. Иногда взрослые делают обобщенные выводы из происшедшего злоупотребления, убеждая детей в том, что «никому нельзя верить» или что «все мужчины такие». Рекомендации такого рода мешают развитию позитивных взаимоотношений за пределами семьи и терапевтическому альянсу врача и пациента. Терапевты не должны упускать из вида, что некоторые взрослые сами являются жертвами сексуальной эксплуатации. Необходимо помочь таким людям разобраться в том, как полученная психологическая травма повлияла на их систему ценностей.

МОДУЛЬ 4. «По секрету»

Цель. К этому моменту участники группы поделились друг с другом подробностями того, что с ними произошло, и начали работать со своими чувствами, вызванными насилием. Теперь они готовы к более детальному анализу переживаний, возникших за время сохранения в тайне факта сексуального злоупотребления. По-видимому, все дети чувствуют себя опозоренными, беспомощными и в то же время ответственными за происшедшее. Однако на степень выраженности того или иного чувства значительно влияют характер перенесенного ими злоупотребления и особенности их взаимоотношений с обидчиком и со взрослым, который несет ответственность за ребенка. Часто ребенок боится за собственную безопасность и безопасность других, опасается лишиться любви и защиты близких, распада семьи. Поэтому неудивительно, что тайна сохраняется очень долго.

В этом модуле анализируют, как дети воспринимают поведение взрослых и действия государственных служб, последовавшие за раскрытием случившегося. После огласки факта злоупотребления взрослые часто разрываются между потребностью поддержать своего ребенка и желанием сохранить отношения с совратителем, который может быть их супругом или близким человеком. Иногда они не в силах противостоять человеку, который воспринимается ими как более сильный и опасный. Судебная система нередко требует, чтобы дети покинули свой дом, и вынуждает их много раз повторять подробности происшедшего незнакомым людям. Часто детям и взрослым начинают меньше доверять, они становятся менее защищенными, чем до огласки. И наконец, некоторые дети вообще не рассказывают о злоупотреблении, и взрослые узнают о нем только через других людей. Цель модуля — объяснить детям, что потребность в сохранении тайны естественна, а также снизить их чувство вины и ответственности за все перемены, происшедшие в их семьях после раскрытия злоупотребления. Терапевты помогают взрослым разобраться в противоречивых чувствах, связанных с гневом на ребенка за его скрытность, желанием сохранить «верность» обидчику, ощущением вины за свою реакцию на признание ребенка и предполагаемой неспособностью защитить своего ребенка. Еще одна цель — помочь взрослым понять, почему ребенок скрывал случившееся, и научить детей и взрослых более открыто выражать свои страхи и обеспокоенность.

Задачи

1. Поддержать ребенка в его решении рассказать о происшедшем, несмотря на негативную реакцию окружающих. Тем самым уменьшается вероятность возникновения подобных «семейных тайн» в будущем.

2. Поработать с чувством вины, беспомощности и ответственности за злоупотребление, чтобы помочь детям понять, почему для них было важно сохранять тайну.

3. Подготовить детей к участию в заседаниях суда.

4. Дать возможность взрослым осознать двойственность чувств, вызванных тем, что их дети стали жертвами сексуального злоупотребления, и оглаской этого.

5. Объяснить взрослым, насколько остро дети переживают свою незащищенность.

Терапевтические соображения

- Необходимо проявить доверие к ребенку, который признался в пережитом сексуальном злоупотреблении, и оказать ему поддержку, даже если значимые для него взрослые продолжают отрицать или преуменьшать случившееся.

- Обсуждение проблемы сохранения тайны и ее последующего разглашения часто повышает тревогу детей. Они боятся, что окружающие им не поверят, а также опасаются возможной мести соавратителя, особенно если он действительно грозил причинить вред ребенку или кому-либо другому.

- Обсуждение проблем, связанных с оглаской, может вызвать признания некоторых взрослых, что в детстве они сами пережили сексуальное злоупотребление.

- Потребность ребенка защитить не причастного к злоупотреблению взрослого может помешать осознанию им своих чувств гнева и боли.

- У детей возрастает потребность в поддержке со стороны участников группы, поскольку им трудно преодолевать стыд и смущение, когда они делятся своими тайнами.

- Когда ребенок боится признать свою беспомощность, у него может возникать сильный гнев.

- Признания детей угрожают серьезными потрясениями семьям, в которых основное участие в жизни ребенка принимал именно соавратитель. Терапевты должны научить взрослых быть более эмоционально отзывчивыми. Для этого могут потребоваться дополнительные встречи с семьями или индивидуальная психотерапия для взрослых.

- Сами взрослые, как и их дети, чувствуют себя беспомощными и преданными своими близкими.
- Некоторые взрослые переживают постоянный разлад в душе, пытаясь примирить чувство гнева на своих супругов или любовников и желание восстановить с ними отношения. В случаях инцеста между детьми родители переживают такой же острый душевный конфликт, в особенности когда насильник является для них источником эмоциональной поддержки.
- Чтобы сохранить терапевтический альянс с семьями, направленными на терапию решением суда, необходимо знакомить взрослых с письмами, предназначенными к отправке в судебные органы.

Примеры практических заданий модуля 5 (5—7 занятий)

1. Сохраняем тайну (рабочий листок 5—1)

Участники группы разыгрывают ситуации, в которых один или оба персонажа должны решить: сохранить тайну или раскрыть ее. Выполняя это задание, дети начинают понимать чувства, которые заставляли их скрывать происшедшее. У них появляется возможность еще раз пережить эти чувства и обсудить их двойственную природу. После одной из таких ролевых игр мальчик сказал, что ему не хотелось никому говорить о том, что его совратил дедушка, так как у его мамы «и без того было слишком много проблем, и она всегда была грустная».

Дети разбиваются на пары, и каждая пара зачитывает группе свой сценарий. К сценарию прилагаются вопросы, над которыми следует подумать. Затем каждая пара разыгрывает свою ситуацию перед группой. В ролевых играх, предлагаемых в рабочем листке в качестве образца, представлены наиболее часто встречающиеся проблемы. Терапевты могут воспользоваться этими примерами для создания сценариев, ориентированных на специфику конкретной группы. Ведущие должны быть готовы к тому, что некоторые дети после участия в этих ролевых играх могут признаться, что кто-то из друзей в настоящее время подвергается сексуальному злоупотреблению.

2. Раскрываем тайну (рабочий листок 5—2)

Участникам группы предлагают вопросы, связанные с раскрытием факта злоупотребления. После заполнения

рабочего листка дети обсуждают свой опыт с другими участниками группы, используя ответы. Детям часто бывает стыдно за то, что они хранили эту тайну так долго, и они часто удивляются, когда узнают о том, что другие испытывают те же чувства. Один мальчик сидел тихо, опустив голову, и отказывался говорить о том, как долго он не решался рассказать о злоупотреблении. Но как только другой участник группы сообщил, что хранил эту тайну в течение двух лет, он признался, как ему было стыдно за то, что он целый месяц ничего не говорил своей маме. Иногда дети продолжают сомневаться в правильности своего решения рассказать о случившемся, считая, что они совершили предательство в отношении совратителя.

3. Письмо родителю, не причастному к сексуальному злоупотреблению (рабочие листки 5—3 и 5—4)

Детям предлагают написать письмо не причастному к злоупотреблению взрослому. В этих письмах членов группы просят поделиться своими чувствами по поводу того, как этот взрослый реагировал на их признание. Участникам объясняют, что письма нужны для того, чтобы помочь им выразить свои чувства, и они могут по своему усмотрению дать или не дать взрослому прочесть это письмо. В письме ребенок выражает свое отношение к тому, что взрослый, возможно, знал о злоупотреблении, когда оно происходило, размышляет о том, поверил ли ему взрослый, и описывает, как, по его мнению, этот взрослый мог бы его поддержать.

Затем дети по очереди читают свои письма в группе. Письма часто бывают самоуничижительными, самообвиняющими, извиняющимися. Чувство вины может возникать из-за сильного гнева на взрослого, не причастного к злоупотреблению, и из-за обиды на него, потому что он не сумел их защитить. Терапевты должны дать детям понять, что чувство гнева, ощущение предательства и обиды, которые они испытывают, вполне естественны, и что они понимают, как переживают дети, осознавая свой гнев на людей, которые заботятся о них и оказывают им поддержку.

4. Заседание суда (рабочий листок 5—5)

После того как сексуальное злоупотребление раскрыто, многим детям приходится участвовать в заседаниях гражданского или уголовного суда. У детей это вызывает сильный страх и может усугубить психологическую травму, особенно если речь идет о возможном разделении семьи и если

совратитель и его адвокаты угрожают детям. Это задание можно давать как тем детям, которые уже побывали в суде, так и тем, кому это еще предстоит. Упражнение дает возможность детям почувствовать себя более уверенно, так как в ходе его выполнения они знакомятся с тем, что их ожидает в суде.

Каждый ребенок выбирает себе роль и получает краткое описание персонажа. Иногда терапевтам приходится принимать участие в распределении ролей, поскольку большинство детей хочет быть судьями, ведь тогда они сами смогут принять «нужное» решение. Выходом из этой ситуации может стать смена ролей во время игры. После того как роли распределены, участники группы разыгрывают судебное заседание. В рабочем листке 5—5 авторы предлагают ролевой сценарий типичного заседания суда. Терапевты могут использовать этот сценарий как основу для своих вариантов, которые более точно воспроизводили бы ситуацию большинства участников конкретной группы. Необходимо поощрять детей помогать друг другу в исполнении ролей.

Опираясь на опыт прошедших через суд членов группы, терапевты представляют стратегии поведения в суде, помогают детям научиться уверенно действовать в стрессовых ситуациях и объясняют, к кому они могут обратиться за помощью, если на них оказывается давление или если они растерялись. Дети набираются мужества, слушая рассказы своих сверстников об опыте участия в заседаниях суда. Ребята часто боятся, что если они дадут свидетельские показания, подсудимый отомстит им. Один ребенок отвергал любую попытку группы убедить его, что он находится в безопасности. Он был уверен в том, что его обидчик способен обрести сверхъестественную силу и наказать его. Тревога этого ребенка уменьшилась, когда он осознал, что частично его страх был вызван его собственной яростью и жадной мести.

МОДУЛЬ 6. «Моя семья»

Цель. Дети часто продолжают сомневаться, правильно ли они поступили, рассказав о случившемся, даже когда переживания, вызванные оглаской, уже теряют свою остроту. Нередко они чувствуют себя ответственными за те потрясения и перемены, которые неизбежно происходят в их семьях после раскрытия факта

злоупотребления. Иногда возникающие осложнения накладываются на старые проблемы в детско-родительских отношениях, и это приводит к тому, что ребенок больше считается с потребностями родителей, чем со своими собственными.

Дети, ставшие жертвами сексуального насилия, часто лишаются привычной поддержки со стороны окружающих людей, а иногда и членов семьи. В случаях incesta, если ребенка оставляют дома, условия его жизни часто ухудшаются. Ведь он остается лишь с одним из родителей, который теперь вынужден обеспечивать семью и не имеет возможности уделять ему достаточно времени. Помимо этого, у родителя, оставшегося с ребенком, могут возникнуть новые интересы. Иногда он начинает встречаться с человеком, совершившим злоупотребление, вне дома. Усиливаются конфликты между братьями и сестрами, которые также чувствуют себя ответственными за уход взрослого, совершившего насилие, и сердятся друг на друга за происшедшее. К тому же члены семьи находятся в постоянном напряжении из-за назначенных судом встреч с совратителем. Ребенок, переживший насилие, часто чувствует себя вынужденным идти навстречу желаниям взрослых или братьев и сестер. В результате дети, которые на самом деле хотели бы сохранить отношения с отсутствующим родителем, вынуждены жаловаться на встречи с ним, стараясь угодить взрослым, испытывающим к насильнику самые отрицательные чувства. И наоборот, ребенок, который предпочел бы не встречаться с обидчиком, может отрицать свои негативные чувства к нему, так как полагает, что взрослый, невиновный в злоупотреблении, хотел бы восстановить семью, а его братья и сестры скучают по отсутствующему родителю.

Если насилие было совершено вне семьи, родители могут стать чрезмерно осторожными, стремясь, чтобы ребенок всегда находился под их присмотром. Они больше не верят в то, что они сами и тем более их ребенок смогут определить, насколько можно доверять тому или иному человеку.

Возможны такие ситуации, когда ребенка забирают из дома, и он находится в ведении органов опеки и попечительства или у родственников, которые могут плохо относиться к его родителям. В таком случае ребенок должен приспособиться к жизни в новой семье и к ситуации неопределенности, вызванной тем, что он не знает, разрешат ли ему встречаться с родителями и вернется ли он домой. Люди, взявшие на себя заботу о ребенке, не всегда подготовлены к этому. Часто они не понимают всех сложностей адаптации ребенка к новым условиям и не умеют с ними справляться. Цель

этого модуля — способствовать установлению нормальных взаимоотношений внутри семьи в сложившихся обстоятельствах.

Задачи

1. Уменьшить чувство ответственности ребенка за то, что происходит в семье.
2. Помочь детям и взрослым адаптироваться к изменениям, происходящим в их семьях.
3. Помочь взрослому, который отвечает за ребенка, почувствовать себя более уверенно, и тем самым снять с ребенка ответственность за ситуацию.
4. Помочь детям и взрослым подготовиться к встречам с подозреваемым или осужденным совратителем.
5. Научить детей спокойно просить у родителей разрешения, если они хотят чаще уходить из дома и общаться с друзьями.
6. Подготовить взрослых к тому, что у детей неизбежно появятся интересы и развлечения вне семьи.

Терапевтические соображения

- Учитывать все разнообразие жизненных ситуаций, представленных в группе.
 - Стремление детей к независимости всегда вызывает беспокойство у взрослых.
 - Дети, которые в прошлом чувствовали себя незащищенными, будут избегать любой возможности проявить себя.
 - С пониманием относиться к неосознанному стремлению детей идеализировать жизненные ситуации, в которых они оказались, и в то же время быть готовым к тому, что их вытесненная агрессия может переноситься на терапевтов и приводить к усилению деструктивных процессов и сопротивления в группе.
 - Дети, которых забрали из дома, боятся быть покинутыми. От этого у них формируются механизмы психологической защиты. Такие дети могут отвергать некоторых членов группы или утверждать, что работа в группе не имеет для них никакого смысла.
 - Поддерживать тех родителей, которые остались одни, помогая им взять на себя ответственность за свою семью.
 - Быть готовым к конфликтам между взрослыми членами группы, которые отстаивают разные позиции: одни собираются восстановить отношения с человеком, совершившим насилие, другие считают, что с ним необходимо расстаться.
 - Взрослые могут сопротивляться попыткам обсуждения того, как их действия и реакции усугубляют отрицательные переживания, возникающие у детей при встречах с совратителем.

• Взрослые, которых курс терапии обязал пройти суд, будут стремиться переложить на других вину за те трудности, с которыми сталкиваются их семьи.

Примеры практических заданий модуля 6 (2—3 занятия)

1. *Моя новая семья*

Каждому ребенку выдают большой лист бумаги и просят разделить его пополам вертикальной линией. На одной половине ребенок рисует свою семью до того, как стало известно о случившемся, на другой — семью в настоящий момент. На рисунке надо изобразить типичный день из жизни семьи с участием всех ее членов. Затем терапевты помогают ребятам понять, что изменилось в их семьях, включая взаимоотношения с братьями и сестрами и семейные обязанности каждого. Например, в одной из групп девочка нарисовала одинаковые рисунки на обеих половинах листа, поместив в центр отца. С помощью терапевтов эта девочка смогла выразить свое напряжение и чувство дискомфорта оттого, что ее мать не могла разобраться в своих чувствах к совратителю и по-прежнему зависела от него.

2. *Родители (рабочий листок 2—1)*

Участников группы просят заполнить анкету, чтобы более точно выяснить, как дети относятся к родителям и как, с их точки зрения, родители относятся к ним. Терапевты, используя ответы, помогают детям лучше понять эти чувства и проговорить свои страхи, сомнения и ожидания. Дети, которые не живут со своими родителями, могут лучше разобраться во взаимоотношениях, существующих в их нынешних семьях. Часто дети отвечают положительно на утверждение «*Мои родители хотят, чтобы я был идеальным*», признавая себя обязанными соответствовать нереалистичным ожиданиям своих родителей.

3. *Сестры и братья (рабочий листок 6—2)*

Дети заполняют анкету, чтобы лучше понять, как они воспринимают реакцию своих братьев и сестер на информацию о том, что они стали жертвами сексуального злоупотребления. В анкете оставлено свободное место, где ребенок может дописать мысли и чувства, которыми он хотел поделиться со своими сестрами и братьями. Ответы могут быть использованы для того, чтобы помочь детям разобраться с чувствами вины, гнева или растерянности, часто возникающими между

братьями и сестрами, особенно если огласка непосредственно повлияла на их взаимоотношения с совратителем, а также в случаях, когда дети либо были свидетелями сексуального злоупотребления, либо знали о нем до официального сообщения. Нередко дети признаются, что чувствуют себя обязанными терпеть встречи с совратителем ради своих братьев и сестер. В других случаях они обижаются на них за то, что те рассказывают другим о происшедшем.

4. Встреча с обидчиком (рабочий листок 6—3)

Это упражнение дает детям возможность лучше понять противоречивые чувства, возникающие у них при встречах с человеком, который совершил по отношению к ним сексуальное злоупотребление. Предлагают несколько типовых сценариев, которые могут быть изменены в зависимости от конкретных проблем участников группы. После проведения ролевых игр дети часто высказывают опасения по поводу подобных встреч. Так, одна девочка заявила, что она не желает видеть своего отца, пока он «не извинится и не пойдет на консультацию». Другой мальчик хотел навещать своего отца, чтобы не чувствовать себя «брошенным», когда его братья и сестры уходили на встречи, проходящие при участии официального наблюдателя. Некоторые дети жаловались, что совратитель угрожал им или обращался с ними неподобающим образом даже в присутствии официального лица. Терапевты должны решить, сообщать ли о таком заявлении в соответствующие службы или в суд.

Значение этого упражнения не только в том, что оно помогает ребенку осознать и принять свои противоречивые чувства, но и в том, что оно подготавливает детей к встречам с обидчиком, снижает у них чувство незащитности.

5. Как попросить разрешения (рабочий листок 6—4)

Терапевты предлагают детям ситуации, в которых они должны получить у взрослых разрешение проводить больше времени вне дома. Сначала дети размышляют о том, нравится ли им бывать вне дома и как могут реагировать взрослые на просьбы отпустить их. Затем члены группы учатся просить разрешения, разыгрывая различные ситуации. Один из участников играет роль взрослого, а другой — ребенка, причем в роли взрослого должен побывать каждый ребенок. Это упражнение можно проводить вместе с группой взрослых. Во время одного из занятий все «мамы» были очень

строгими и ни при каких обстоятельствах не разрешали своим дочерям уйти из дома, боясь возможного насилия. В другой группе ролевые игры привели к плодотворному анализу того, каким образом дети могут «найти подход» к взрослому.

Возможные проблемы

Некоторые дети в ответ на предложение поговорить об их семьях демонстрируют скуку: «Ну что, мы должны заполнить еще одну анкету (поиграть еще в одну игру)?». Такие высказывания носят защитный характер, и некоторые проблемы, затрагиваемые в этом модуле, могут быть не очень приятны и интересны.

МОДУЛЬ 7. «Позаботься о себе сам»

Цель. Дети, пережившие сексуальное злоупотребление, постоянно испытывают чувство стыда и беспомощности. У них снижена самооценка, им кажется, что они не способны управлять своей жизнью. Такое отношение к себе зачастую усугубляется отношением взрослого и особенно опасно для мальчиков, которые полагают, что должны были суметь защитить себя, несмотря на угрозы или прямое применение силы со стороны преступника. Ощущение опороченности и уязвимости повышает риск повторного насилия. Такие дети, пытаясь справиться с ощущением собственной неадекватности и обрести уверенность и контроль, начинают совершать насильственные действия в отношении сверстников и взрослых. Тем самым они пытаются изжить свой опыт сексуального злоупотребления, сделав жертвой другого. Неуверенность в себе приводит к постоянным уступкам и компромиссам и мешает детям реалистично воспринимать себя и других и налаживать нормальные дружеские отношения.

Этой теме следует уделить особое внимание, когда дети уже проработали чувства, связанные с сексуальным злоупотреблением, и более подготовлены к конструктивной работе над самооценкой. Дети уже имели возможность осознать и уменьшить страх быть осмеянными или отвергнутыми из-за того, что они не такие, как все. Установление терапевтических ограничений помогло детям понять, что они имеют право на защиту и должны научиться уважать свои права и права других. На этой стадии группового процесса формируется сильный, сплоченный коллектив, основанный на совместном переживании личного опыта каждого, и появляется интерес

к осознанию отношений друг с другом. Этот модуль помогает повысить самооценку, которая уже начала нормализовываться в процессе работы, проведенной на предыдущих этапах терапии. Терапевты должны помочь детям и взрослым научиться определять, кто может обеспечить эмоциональную поддержку и какие шаги необходимо предпринять, чтобы находить конструктивные выходы из угрожающих ситуаций. Дети предпубертатного возраста должны научиться позитивно воспринимать себя, уважать себя и других и уметь проявлять достаточную твердость. Все это позволит им построить нормальные отношения со сверстниками.

Задачи

1. Помочь детям и взрослым поверить в свои силы и осознать, что они способны постоять за себя.
2. Помочь членам группы научиться распознавать потенциально опасные ситуации.
3. Помочь детям осознать необходимость уважения права другого человека на личное пространство.
4. Научить детей быть твердыми в отстаивании своей позиции и говорить «Нет!».
5. Дать детям почувствовать, что каждому из них уделяется внимание, тем самым снижая их потребность утверждаться за счет других.
6. Научить детей заботиться о себе и не чувствовать себя жертвой.
7. Формировать навыки общения, учить детей получать и давать положительную и отрицательную обратную связь, проявляя заботу друг о друге, а не демонстрируя защитное поведение.
8. Уточнить их представления о том, как можно и как нельзя прикасаться к другим.

Терапевтические соображения

- Дети, считающие себя недостойными дружбы, могут подражать ребятам, доминирующим в группе, что мешает им вырабатывать свою собственную линию поведения.
- Многие дети могут быть неготовыми к принятию идеи о возможности отстаивания своей точки зрения и высказывания своего мнения.
- Как детям, так и взрослым все их усилия могут казаться напрасными, если другие члены группы не меняют своего поведения, несмотря на высказанные в их адрес пожелания.
- В разных культурах и религиях отношение к проявлению твердости характера неодинаково. В некоторых семьях не одобряется противостояние взрослым.

- Родители, которые не смогли проявить твердость по отношению к совратителю, могут снова испытать гнев, беспомощность и чувство вины.

- Некоторые дети воспринимают комплименты как способ манипуляции, позволяющий чего-то от них добиться, как это было, возможно, в ситуациях сексуального злоупотребления. У детей может вновь возникнуть чувство вины, если что-нибудь напомнит им о прошлых отношениях с совратителем.

- Дети не всегда распознают обстоятельства, в которых лучше избегать конфронтации.

- Дети не принимают собственное чувство беспомощности и в то же время не находят возможности действовать твердо в угрожающих ситуациях.

- В ходе обсуждения неподходящих способов преодоления чувства беспомощности некоторые члены группы могут признаться, что они имеют сексуально окрашенные отношения с другими детьми. Это может вызвать сильную тревожность, осуждение и даже травлю со стороны других участников, но терапевтам это дает возможность научить детей отличать естественный интерес на сексуальной почве от неприемлемого и насильственного сексуального поведения.

Примеры практических заданий модуля 7 (4—6 занятий)

1. Мне нравится в тебе... (рабочий листок 7—1)

Детям предоставляют возможность получить положительную обратную связь от участников группы и дать ее другим людям. Для этого каждый ребенок пишет на отдельных листках по два положительных высказывания в адрес каждого из участников группы и терапевтов. Ведущие собирают листки и раздают каждому ребенку адресованные ему высказывания. Участники группы, включая и терапевтов, по очереди зачитывают вслух полученную ими положительную обратную связь. Ребятам предлагают забрать листочки домой и показать их взрослым. Это упражнение обычно очень приятно детям, так как они видят, что нравятся окружающим.

2. Каким я вижу себя

Каждый ребенок делает из журнальных вырезок коллаж на тему «Каким я вижу себя» и показывает его группе. Дети обсуждают, соответствует ли коллаж их представлению об авторе. Терапевты помогают детям понять, как они сами воспринимают

себя и как влияют взрослые на их мнение о себе. Например, одна девочка выбрала для своего коллажа несколько фотографий очень полных людей, поскольку считала себя слишком толстой. Другие дети удивились, так как не предполагали, что у нее есть проблемы с весом. Тогда девочка призналась, что мама всегда говорит ей: «Ты слишком много ешь».

Хотя это упражнение помещено во вторую половину курса, иногда бывает полезно провести его в начале терапии, а затем вернуться к нему позднее, чтобы сравнить произошедшие изменения в самовосприятии ребенка.

3. Как позаботиться о себе

Терапевты показывают детям видеофильм, в котором рассказывается о потенциально опасных ситуациях — как их предвидеть, как их избегать и как вести себя в таких случаях. Полезно использовать фильмы, в которых дети оказываются в различных угрожающих ситуациях. Участники группы могут обсудить, какие чувства испытывают дети в этих историях, и вспомнить, не было ли у них похожих переживаний. Затем дети разыгрывают сцены, где они оказываются в ситуациях, когда им может угрожать насилие. За основу берутся сцены из фильма или варианты, предложенные терапевтом. Тем самым участники учатся отказывать, искать возможные способы выхода из опасных ситуаций и решают, кому они могли бы рассказать о случившемся. Каждый ребенок должен побывать в роли как жертвы, так и преступника. Значение этих ролевых игр в том, что, как выразился один мальчик, он мог бы быть «слишком испуган в реальной ситуации», но оказывается, «легко продумать заранее, что надо делать».

4. Такие разные прикосновения (рабочий листок 7–2)

Хотя обычно уже маленьких детей учат тому, что прикосновения бывают разными, детям предпубертатного возраста часто трудно понять нюансы этих различий. Например, укол можно воспринимать как «неприятное» прикосновение, но оно не относится к насильственному; в то же время, когда мать обнимает сына, это вполне допустимо и приятно, но может возбудить мальчика, и он почувствует себя растерянным и виноватым. Часто встречается ситуация, когда дети вовлекаются в сексуально окрашенные игры, не понимая, что их поведение может быть неуместным или привести к злоупотреблению. Предлагаемое упражнение позволяет увидеть и понять ситуации, которые вызывают у детей тревогу.

Дети отвечают на вопросы, какие прикосновения им приятны, а какие нет. Иногда им сложно в точности определить, как они относятся к тому или иному прикосновению. В анкете оставлено свободное место, куда они могут вписать свои примеры приятных и неприятных прикосновений. Терапевты помогают участникам разобраться в своих ощущениях, научиться различать просто неприятные прикосновения и/или ведущие к насилию, и обсуждают, как можно определить, считать ли приемлемым то или иное прикосновение. Упражнение достаточно сложное, так как ответ на вопрос, является ли данное прикосновение допустимым, зависит от большого количества факторов.

Многие дети и взрослые не вполне четко себе представляют, что считать злоупотреблением и какое поведение является недопустимым. Например, в группе взрослых одна мама отрицала, что она в детстве стала жертвой сексуального насилия, потому что ее отчим никогда не совершал с ней полового акта, хотя дотрагивался до интимных частей ее тела, что было ей неприятно и страшно. Некоторые дети считают сексуальным домогательством и различные формы агрессивного поведения. Так, дети могут полагать, что они «пристают» к ровеснику, если ударили его. Подобные заявления дают терапевтам возможность сформировать более ясное представление о сексуальном злоупотреблении. Выполняя это упражнение, желательно, по возможности, перейти от обсуждения тем, связанных с прикосновениями вообще, к более конкретным вопросам, проясняющим, когда сексуально окрашенное поведение допустимо, а когда оно является злоупотреблением. Хотя следует ожидать, что дети будут экспериментировать со своим прежним сексуальным опытом. Терапевты должны вмешаться, если ребенок допускает насильственное поведение по отношению к другим детям, и направить его на дополнительную групповую или индивидуальную терапию.

Наконец, терапевты рассматривают способы, с помощью которых дети могут избежать или прекратить те прикосновения, которые им кажутся недопустимыми, неприятными или пугающими. Иногда ребенок признается, что ему неприятно физическое проявление привязанности взрослых. Эту проблему целесообразно проработать на совместном занятии, где терапевт сможет прояснить для всех участников

испытываемые ими чувства и обеспечить необходимую поддержку и ребенку, и взрослому.

5. Проявляем твердость характера (рабочий листок 7—3)

Идея этого задания в том, что каждый ребенок имеет право на справедливое отношение к себе. Терапевты объясняют детям, как им поступить, когда их друзья делают или говорят им что-то неприятное. В таком случае следует сказать им о своих чувствах и о возможном выходе из этой ситуации. Упражнение дает детям возможность проявить твердость в отношениях со сверстниками, не унижая и не оскорбляя их. Сначала надо обсудить, как дети относятся к критике: чувствуют, когда их критикуют (обиду, злость, отверженность); реагируют на критику (обвиняют в ответ, уходят, плачут, не обращают внимания). Члены группы разыгрывают сцены, в которых ребенок обижен или расстроен поведением друга, и обсуждают, какие чувства вызывает у них такое поведение, может ли оно привести к ссоре, как будет чувствовать себя друг, если они поссорятся. Затем пробуют вступить в конфликт. Каждый член группы должен иметь возможность побывать в роли обеих конфликтующих сторон.

Терапевтам, как и в предыдущих ролевых играх, полезно самим сыграть первую сцену, подчеркивая, как важно обращать внимание на поведение, а не давать отрицательной оценки личностным качествам человека. Например, вместо: *«Очень уж ты любишь всеми командовать!»* можно сказать: *«Я бы хотел(а), чтобы ты перестал(а) говорить мне, что я должен(на) делать»*. Детям нужно помочь научиться говорить о поведении, которое их не устраивает, научиться объяснять, что они при этом чувствуют и что хотели бы изменить. Важно помочь детям видеть ситуации, в которых конфликта можно было бы избежать. В одной группе девочка постоянно мучила другую, то приближая ее к себе, то отвергая. Хотя члены группы это заметили и постоянно обращали внимание на такое оскорбительное поведение, девочка терпела обидчицу потому, что та была «ее единственной подружкой». Упражнение помогло ей рискнуть открыто сказать подруге, что она больше «не позволит обращаться с ней подобным образом» и что обидчица должна «принять окончательное решение» по поводу их дружбы.

Возможны проблемы

1. Некоторые дети неспособны спокойно воспринимать критику в свой адрес и либо уходят от этого, либо в ответ проявляют

защитную агрессию. Другие дети могут воспользоваться этой возможностью для травли такого ребенка, еще больше отдаляя его от группы. Терапевты должны пресекать подобные атаки, обеспечивая дополнительную поддержку детям, подвергающимся нападкам, и не допускать критики особенностей характера, затрагивая только аспекты поведения.

2. Дети могут начать жаловаться на кого-либо из группы в его отсутствие, но ничего не говорить при нем. Терапевты должны помочь таким участникам понять свой страх перед прямой конфронтацией. Если это возможно, терапевт может позволить членам группы поупражняться в том, что они хотели сказать отсутствующему участнику, когда тот вернется.

3. По мере развития групповой сплоченности и доверия некоторые участники группы могут признаться, что они совершали недопустимые сексуальные действия в отношении других. Однако такие дети часто не хотят вдаваться в подробности своего поведения, прибегая лишь к общим словам. И хотя сам факт признания уже приносит ребенку облегчение, следует понимать, что для избавления от чувства стыда и снижения вероятности повторения такого поведения следует провести более глубокую работу. Попытки терапевта работать с этими темами часто встречают сопротивление и воспринимаются как обвинение. При этом у других членов группы значительно возрастает тревожность. Введение дополнительных практических заданий также обычно не дает желаемых результатов. По-видимому, детям, которые сами совершают развратные либо насильственные действия в отношении других, больше подходит индивидуальная терапия.

МОДУЛЬ 8. «Девочки взрослеют»

Цель. Переход от детства к юношеству для девочек, переживших сексуальное насилие, и для взрослых, несущих за них ответственность, сопровождается дополнительными проблемами. Физиологические изменения, характерные для этого периода развития, заставляют задумываться о половой идентификации, об особенностях своего тела, о менструальных циклах. Некоторые девочки беспокоятся, будут ли у них менструации и смогут ли они иметь детей. Другие боятся, что они могли забеременеть в результате злоупотребления, даже если полового акта не было.

Многие девочки не имеют ясного представления о непорочности и могут попросить терапевтов разъяснить им, что значит «быть девственницей». Дети боятся оказаться «испорченными», особенно если взрослые опасаются, что с их ребенком «что-то не так» из-за пережитого злоупотребления. Недостаток образования у взрослого или его собственные сексуальные проблемы, особенно если он сам является жертвой насилия, могут создавать дополнительные проблемы.

Некоторые девочки не принимают и боятся перемен, которые с ними происходят во время пубертата. Они надевают безразмерную или мальчишескую одежду, отрицая свою сексуальность и стремясь скрыть происходящие с ними изменения. В других случаях девочки стараются избавиться от своего страха с помощью вызывающего поведения, которое лишь увеличивает риск повторного насилия. Каким бы образом ни проявлялась психологическая травма, пережитая девочками, их осознание собственного взросления и своей половой идентификации будет сопровождаться многочисленными страхами и сомнениями. Они слишком рано столкнулись с сексуальной активностью, причем часто в извращенной или насильственной форме, не имея достаточных знаний и опыта в области секса, чтобы осознать и принять случившееся. С помощью этого модуля девочки и взрослые смогут узнать об особенностях женского полового развития, преодолеть типичные заблуждения и более оптимистично взглянуть на перспективу взросления.

Задачи

1. Научить взрослых более внимательно относиться к проявлениям сексуальности в поведении детей.
2. Удовлетворить интерес детей к вопросам о сексе.
3. Предоставить детям и взрослым достоверную информацию по вопросам полового развития и репродукции.
4. Развеять заблуждения детей и взрослых о влиянии сексуального злоупотребления на их будущую половую жизнь.
5. Дать возможность взрослым поделиться своими переживаниями, вызванными тем, что их дочь «потеряла невинность».

Терапевтические соображения

- Одни девочки еще находятся на предпубертатной стадии развития, в то время как другие уже достигли половой зрелости.
- Участницы группы могут различаться как по уровню знаний в вопросах секса, так и по собственно сексуальному опыту (некоторые девочки уже могут вести половую жизнь).

- Взрослые, как правило, испытывают чувство неловкости, обсуждая с детьми вопросы секса.
- Отношение к сексу существенно различается в разных культурах и религиях.
- Удовлетворение естественного любопытства к сексу может усилить чувство вины у тех детей, которые испытали удовольствие от сексуальных притязаний взрослых.
- Наличие во взрослой группе и мужчин, и женщин может вызывать неловкость при обсуждении вопросов, связанных с сексом.
- Задача терапевта — помочь лучше понять и решить проблемы, касающиеся половой идентификации, в то время как задача взрослых — передать детям систему семейных ценностей и представлений в вопросах секса.

Примеры практических заданий модуля 8 (3 занятия)

1. Фильм о половом созревании

Группа просматривает фильм, в котором доступным для детей этого возраста языком рассказывается о проблемах полового созревания. Это помогает начать обсуждение данной темы и дает девочкам возможность рассказать о своих страхах оказаться «испорченными» в отличие от «нормальных» детей. Обсуждая фильм, дети обычно делятся своей тревогой по поводу слишком раннего или позднего созревания в сравнении с другими девочками. У них возникают вопросы, касающиеся особенностей мужского и женского полового созревания и взаимоотношений между мужчиной и женщиной. Например, в одной из групп девочка рассказала, что у нее «начались месячные». В другой группе девочку тревожило, что у нее грудь растет медленнее, чем у подруг.

2. Вопросы о сексе

Девочек просят написать на листке вопросы, касающиеся секса и полового созревания, не указывая своего имени. Это позволяет участникам группы задать любые вопросы, не испытывая неловкости и не опасаясь насмешек. Терапевты собирают вопросы и зачитывают их вслух. Участники группы могут отвечать, если они знают ответ, а терапевты дают необходимые пояснения и информацию. Вот несколько наиболее типичных вопросов: «Откуда берутся дети?», «Можно ли забеременеть, не занимаясь сексом?», «Что такое противозачаточные меры?», «С какого возраста девушка может

заниматься сексом?», «Сможет ли мой парень узнать, что со мной было?», «Я все еще девушка?», «Как люди заболевают СПИДом?» и «Что подумают парни, если узнают, что меня пыталась изнасиловать?».

3. Когда я вырасту (рабочий листок 8—1)

Терапевты вывешивают на большой доске фотографии женщин различных профессий: врач, медсестра, секретарь, учитель, спортсменка, женщина с ребенком, фотомодель, балерина, музыкант, работница фабрики. У каждой картинки есть номер, которым пользуется ребенок, заполняя рабочий листок. Задача детей — написать, чем, по их мнению, занимаются эти женщины. Предположения детей могут и не совпадать с вариантами ведущих. Например, терапевты могут считать, что картинка женщины с ребенком — это «мама», а девочки обозначают ее как «гувернантка» или «детский врач».

Детей просят заполнить рабочий листок. Отвечая на его вопросы, девочки задумываются о том, с какими страхами и надеждами связано для них предстоящее превращение в женщину и чего бы они хотели достичь в будущем. Ответы помогают терапевтам вовлечь девочек в дискуссию о том, как они видят свое будущее и как пережитое злоупотребление может повлиять на их взрослую жизнь. Например, девочки, которые чувствуют себя «грязными» или «испорченными», могут считать, что они никогда не достигнут успеха. Это упражнение дает возможность лучше осознать существующие у детей стереотипы и представления о взрослых женщинах и связь существующих стереотипов с собственной половой идентификацией. Оно помогает девочкам задуматься о том, какими они видят себя сейчас и как представляют себя в будущем. Так, одна девочка выбрала фотографию доктора, потому что хотела помогать детям, подвергшимся сексуальному насилию. Другая заявила, что она «меньше всего на свете хотела бы быть» женщиной с ребенком, потому что она никогда в жизни не будет заниматься сексом.

Возможные проблемы

1. Затрагивая темы секса, терапевты могут столкнуться с повышением уровня тревожности у детей. В таком случае надо постараться смягчить чувство растерянности и неловкости и помочь девочкам рассказать о причинах их тревоги, например, они могут бояться выяснить, что они уже не «девочки», и т. д.

2. Некоторые дети смущаются, когда другие говорят, что знают уйму всего про секс. Они предпочитают не задавать вопросов, потому что боятся быть осмеянными. Терапевты должны заверить группу, что ни один человек не может знать всего, и хотя некоторые люди считают, что они обладают полной и точной информацией, на самом деле они заблуждаются. Некоторые дети слишком застенчивы, чтобы задавать вопросы вслух. Им должна быть предоставлена возможность задать вопросы письменно или в личной беседе с терапевтом.

МОДУЛЬ 9. «Мальчики взрослеют»

Цель. Изменения, происходящие с мальчиками в предпубертатном возрасте, вызывают у них растерянность и тревогу, однако они не очень охотно задают вопросы о физическом развитии мужчин. У мальчиков, ставших жертвами сексуального злоупотребления, на развивающуюся половую идентификацию и способность общаться со сверстниками влияет чувство вины, сниженная самооценка и страх, что их будут считать «слабыми», «пассивными» или «голубыми». Поскольку мальчики чаще подвергаются насилию со стороны мужчин, у них актуализируются страхи и заблуждения относительно сущности гомосексуализма. Такие дети часто боятся, что теперь они обречены на то, чтобы быть гомосексуалистами, что в них есть какая-то «предрасположенность», которая привлекла к ним насильника, что они «заразились» гомосексуальностью в результате сексуального опыта с мужчиной и пр. Неуверенность мальчиков в своей мужской состоятельности может привести к отказу от общения со сверстниками или к повышенной агрессивности, которая является попыткой отрицать факт насилия и создает иллюзию мужественности.

Взрослые также боятся нарушений в формировании половой идентификации у мальчиков и стремятся понять, что стоит за теми или иными действиями детей. Но и у них сильны заблуждения о связи сексуального насилия с гомосексуализмом. Взрослые часто не в состоянии контролировать проявление своих эмоций и начинают обвинять во всех грехах гомосексуалистов. Под влиянием своих переживаний они могут сердиться на ребенка за то, что он «позволил» совершить над собой насилие. На мальчиков и взрослых давит распространенное мнение, что настоящий

мужчина должен быть сильным, контролировать ситуацию и не может стать жертвой сексуального злоупотребления. Мальчикам часто бывает трудно отделить реакции взрослого от того, как он воспринимает себя в сложившихся обстоятельствах. Взрослые, которые испытывают привязанность к преступнику, часто стараются заглушить свою тревожность, рассказывая мальчикам, что этот человек сам подвергался насилию в детстве. В результате мальчики начинают бояться, что в будущем они не смогут справиться с собой в аналогичной ситуации.

В этом модуле нужно бы дать необходимую и достоверную информацию о естественных изменениях, сопровождающих половое созревание, и развеять заблуждения о разрушающем воздействии сексуального насилия на половую идентификацию у мальчиков. Терапевты-мужчины должны постараться, чтобы на занятиях складывалась обстановка, которая способствовала бы адекватной мужской идентификации и проявлению мужественности у мальчиков, но в то же время препятствовала бы развитию у них агрессивности и грубости.

Задачи

1. Объяснить участникам группы, что представления о взаимосвязи сексуального злоупотребления и гомосексуализма являются ошибочными.

2. Ослабить у детей чувство стыда за собственную беспомощность в ситуации злоупотребления.

3. Предоставить участникам необходимую информацию о половом развитии.

4. Уделить особое внимание тем психологическим качествам членов группы, которые могут способствовать нормальной половой идентификации мальчиков. Это уменьшает количество неадекватных попыток продемонстрировать мужественность.

5. Уделить внимание переживаниям детей, связанным с отношениями между мужчиной и женщиной.

6. Помочь взрослым не бояться открыто обсуждать с детьми вопросы, связанные с сексом.

7. Проанализировать чувство гнева, которое испытывают взрослые к мальчикам из-за того, что они «допустили» злоупотребление.

Терапевтические соображения

- Члены группы могут различаться по уровню развития.
- Задача терапевтов — помочь в решении вопросов, связанных с половой идентификацией, в то время как задача взрослых —

ознакомить ребенка с принятой в семье системой ценностей, включая отношение к сексу.

- Разъяснение природы сексуальных ощущений может вызвать тревогу у участников группы, если они во время злоупотребления испытывали половое возбуждение.

- Быть готовым к тому, что любое обсуждение чувства беспомощности, которое противоречит стандартному образу мужчины, потребует терапевтического вмешательства, чтобы помочь мальчикам научиться вести себя уверенно и твердо, но не агрессивно. Для этой цели рекомендуется еще раз использовать практические задания из модуля 7.

- Продемонстрировать спокойствие и уверенность при обсуждении вопросов секса. Это поможет уменьшить вполне естественную в таком случае тревогу детей и взрослых.

- Терапевтам будет трудно преодолеть укоренившиеся культурные стереотипы и представления об истинно мужском поведении.

- Мальчики, подвергшиеся злоупотреблению со стороны женщин, могут испытывать противоречивые чувства: с одной стороны, они ощущают себя жертвами, а с другой — воспринимают происшедшее как некоторую сексуальную победу.

- У некоторых детей процесс половой идентификации может возродить ощущение неполноценности в отношениях со своими отцами.

Примеры практических заданий модуля 9 (3 занятия)

1. Фильм о половом созревании

Мальчикам показывают фильм о половом созревании и репродукции. В нем должны быть отражены физические изменения внешности подростков и взрослых, физиологическая природа сексуального возбуждения и оргазма, развитие способности к репродуктивности. Затем терапевты проводят дискуссию, подробно останавливаясь на половом созревании и подчеркивая, что это естественная стадия развития. Часто в результате обсуждения возникают темы, относящиеся к сексуальному насилию, и терапевты должны постоянно помнить о динамике психического состояния у мальчиков, подвергшихся сексуальному злоупотреблению, чтобы корректировать терапевтическое воздействие во время работы с данным модулем. Когда на занятии группы мальчик узнал, что эрекция может вызываться как сексуальными, так

и нейтральными стимулами, он смог признаться, что испытывал стыд, поскольку во время злоупотребления у него была эрекция. Другой участник сказал, что он вел себя так, будто знал о сексе все, чтобы никто не заподозрил его в том, что он «неженка». Терапевты смогли показать связь этих признаков мальчиков со страхом, что их «испортили».

2. Вопросы о сексе

После обсуждения фильма участникам предлагают письменно задать еще хотя бы один вопрос о сексе. Мальчикам говорят, что терапевты обсудят эти вопросы между собой и дадут на них ответы на следующей неделе. Конфиденциальность и отсутствие жесткой инструкции позволяют выявить область сомнений и конфликтов каждого члена группы. Вопросы зачитывают вслух и обсуждают. Вот некоторые из наиболее типичных вопросов: «Если секс — это так здорово, почему люди не занимаются им постоянно?», «Обязательно ли людям заниматься сексом, когда они вырастут?», «Почему некоторые парни «голубые»?», «Почему некоторые взрослые занимаются сексом с детьми?», «Все ли насильники «гомики»?». Эти вопросы позволяют терапевтам работать с темами, вызывающими сомнения: противоречивые чувства в отношении приятных ощущений, испытанных во время злоупотребления; желание избежать нормального сексуального развития и интимных отношений; страх превратиться в гомосексуалиста; вытесняемый страх стать насильником. Некоторые члены группы могут допустить, что они готовы совершить насилие в отношении сверстников или детей помладше. У терапевтов появляется возможность помочь детям разобраться в чувствах, которые вызывают столь значимые для них темы, и признать, что существование этих чувств вполне естественно. Однако прямое обсуждение с детьми предпубертатного возраста проблем гомосексуальности или насильственных действий может угрожать их системе психологической защиты, которая в этом возрасте еще очень хрупкая. Поэтому не следует поднимать подобные вопросы до тех пор, пока кто-либо из членов группы не выскажется открыто на эту тему.

3. Когда я вырасту (рабочий листок 9—2)

Терапевты прикрепляют к большой доске фотографии мужчин различных профессий: врач, бизнесмен, учитель, футболист, баскетболист, лыжник, мужчина с ребенком, танцор, музыкант, рабочий, каскадер, солдат и полицейский.

У каждой фотографии есть номер, который ребенок может использовать, заполняя рабочий листок. Задача детей — написать, чем, как им кажется, занимаются эти мужчины. Предположения детей могут не совпадать с вариантами терапевтов. Например, терапевты могут считать, что мужчина, балансирующий на страховке, — строитель-монтажник, тогда как мальчики принимают его за каскадера.

Заполняя рабочий листок, ребята задумываются о том, с какими надеждами и страхами связано для них предстоящее превращение в мужчину и чего бы они хотели достичь в будущем. Опираясь на ответы мальчиков, терапевты предлагают группе обсудить, как каждый из участников видит свое будущее. Следует остановиться на том, как, по их мнению, происшедшее с ними может повлиять на их взрослую жизнь. Так, один мальчик восхищался силой и вооружением воина, гарантирующими, как ему казалось, безопасностью. В то же время он характеризовал солдата как человека, который постоянно боится, и потому должен иметь устрашающий вид.

Возможные проблемы

1. Дети, которые по-прежнему ощущают себя «испорченными», могут стать более агрессивными или показывать, что обсуждаемая проблема им безразлична. Это необходимый механизм защиты, и лучше работать с ним во время индивидуальной терапии, когда нет дополнительного давления со стороны сверстников.

2. Некоторые ребята высмеивают тех, кто пытается задавать вопросы во время обсуждения полового развития человека. Дети часто издеваются над сверстниками, которые выказывают, по их мнению, недостаточную осведомленность в вопросах секса, независимо от собственных познаний в этой области. Терапевтам не следует настаивать, чтобы ребенок, провоцирующий других, отвечал на вопросы других. Гораздо важнее поддержать того, кто ставит себя в уязвимую позицию, задавая эти вопросы.

МОДУЛЬ 10. «Прощание с группой»

Цели. Окончание групповых занятий вызывает у детей двойственные чувства. С одной стороны, они испытывают облегчение оттого, что терапия, участие в которой было не для всех добровольным, завершается, и у них появляется возможность «начать

жить самостоятельно». С другой стороны, им грустно из-за неизбежного расставания. За время терапии дети и взрослые, как правило, привязываются к группе. Люди, которые до этого ощущали себя в изоляции, получили возможность поделиться друг с другом очень личным и вызывающим мучительные переживания опытом в обстановке безопасности и понимания. Между участниками группы установились особые отношения, и теперь им будет не хватать поддержки группы и обретенных друзей. Одна мама высказала пожелание, чтобы ее «отнимали от груди постепенно», потому что группа была единственным местом, где она могла говорить о пережитом.

Неизбежное расставание пробуждает воспоминания о прошлых потерях и изоляции, возрождает чувство беспомощности. Нередко группа завершает работу раньше, чем все ее участники готовы к окончанию терапии. Некоторые из них еще не успели решить свои проблемы. Однако дети предпубертатного возраста редко говорят о том, что им трудно расстаться с группой. Чаше ощущение близкой потери и чувство покинутости, которое возникает у ребят к моменту завершения работы, проявляется в поведении: возрастает агрессивность, могут наблюдаться отказы от выполнения заданий, уход в себя, регресс, принижение значимости группы и терапевтов. Необходимо помочь участникам терапии признать, что работа группы завершается. От того, как пройдут последние встречи, зависит успешность терапии в целом, поэтому модуль целиком посвящен вопросам окончания занятий. Задания этого модуля позволят детям и взрослым подвести итоги длительной и напряженной работы группы.

Задачи

1. Помочь участникам группы увидеть связь между негативными чувствами, которые у них вызывает предстоящее окончание терапии, и их прошлыми проблемами (личными потерями, социальной изоляцией).

2. Сделать акцент на положительных чувствах, связанных с завершением программы, подготовить членов группы к окончанию групповой работы.

3. Вспомнить, как проходила работа группы, особо останавливаясь на наиболее значимых моментах и личных успехах каждого члена группы.

4. Определить, с какими участниками группы необходима дальнейшая терапевтическая работа, и дать конкретные рекомендации всем семьям.

Терапевтические соображения

- Продолжение встреч группы некоторым участникам группы было бы полезно.
- Регресс, неизбежно возникающий как реакция на близкое завершение терапии, является попыткой справиться с необходимостью расставания и необязательно свидетельствует о целесообразности дополнительной терапевтической работы с членами группы в будущем.
- Вероятность временного нарастания симптоматики и актуализации у детей их прежних проблем в период окончания терапии.
- Возможности групповой терапии ограничены, и на поведение и эмоциональное развитие ребенка могут оказывать гораздо большее влияние события его жизни, происходящие за пределами терапевтической группы.
- Несмотря на участие в группе, у некоторых детей может по-прежнему сохраняться тяжелая симптоматика.
- Терапевтам важно поделиться своими чувствами, вызванными расставанием (например, грустью и ощущением потери) с членами группы.
- Несмотря на то что некоторым детям и взрослым будет полезна дополнительная индивидуальная или семейная терапия, у терапевтов не всегда есть возможность проводить такие занятия. Не все семьи последуют рекомендациям психологов продолжить терапию.

Примеры практических заданий модуля 10 (4 занятия)

1. С тех пор, как я в группе (рабочий листок 10—1)

Дети заполняют анкету, цель которой — узнать, что изменилось в их ощущениях и поведении за время прохождения терапии. Терапевты используют ответы детей и свои наблюдения, чтобы оценить индивидуальную динамику каждого участника группы и обеспечить объективную обратную связь. В одной из групп на утверждение «*Я могу разговаривать с моими родителями*» девочка ответила утвердительно. Она молчала четыре года, прежде чем стало известно о том, что ее совратил отец. Теперь же она смогла сразу рассказать матери, что к ней приставал сосед. Эта девочка сказала, что она смогла постоять за себя, потому что больше не чувствовала себя беспомощной, благодаря поддержке и ощущению

собственной значимости, которые дала ей группа. Анализируя ответы, ведущие могут выявить тех, кто нуждается в дальнейшей терапии. Например, один ребенок ответил отрицательно на утверждение «Члены моей семьи хорошо ладят друг с другом». Это привело терапевтов к заключению, что нерешенный внутрисемейный конфликт требует дополнительной семейной терапии.

2. Моя группа (рабочий листок 10—2)

Ребята заполняют рабочий листок. В нем они перечисляют чувства, которые могут возникнуть у них в связи с окончанием терапии, и дают оценку своему опыту работы в группе. Терапевты проводят общую дискуссию, посвященную окончанию работы группы. Участники обсуждают, что в групповом опыте оказалось для них наиболее полезным и что бы они сделали иначе, если бы сами планировали следующую группу. Обычно дети выражают положительное отношение к группе. Они говорят, что «это было здорово», часто отмечая полученную возможность найти новых друзей и узнать, что и в жизни других детей произошли похожие события, что они не одиноки в своей беде. Многие члены группы хотели бы, чтобы было «меньше разговоров», а «побольше игр и перерывов на еду».

3. Прощание (рабочий листок 10—4)

Дети получают бланки прощальных писем каждому участнику группы и терапевтам (рабочий листок 10—4) и заполняют их. Терапевты тоже пишут каждому ребенку письмо, в котором они подчеркивают его успехи и достижения в процессе терапии. Затем письма раздают адресатам, и каждый зачитывает их вслух всей группе. Детям очень важно знать, что к ним хорошо относятся, их ценят и что кому-то их будет не хватать. Некоторые дети выражают желание написать прощальные письма тем участникам группы, которые перестали посещать занятия раньше срока. Терапевтам следует поддерживать это стремление детей и заверить их, что письма будут отправлены.

4. Прощальная вечеринка

На последнем занятии проводится прощальная вечеринка. Лучше, чтобы дети сами продумали программу и меню. В конце мероприятия детям раздают их личные папки, в которых находятся все задания, выполненные за время терапии. Терапевты могут подарить каждому ребенку недорогой подарок.

Возможные проблемы

Некоторые дети тревожатся из-за того, что им рекомендуют пройти дополнительную терапию, в то время как другие завершают работу. В таких случаях следует прежде всего поговорить с ребенком и объяснить ему, для чего нужны дополнительные занятия. Другие дети, наоборот, настаивают на продолжении терапии. В одной из групп девочка боялась, что она одна из всей группы останется без поддержки терапевтов. Можно провести несколько дополнительных занятий с семьями, если эти встречи будут способствовать безболезненному и продуктивному завершению работы.



ТРЕНИНГ МОДИФИКАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И. ФУРМАНОВА

Данная психокоррекционная методика групповой терапевтической работы предназначена для реабилитации детей 13—15 лет с нарушениями поведения — агрессивностью деструктивной и асоциальной направленности.

Организационные основы проведения тренинга

Комплектование группы при работе с детьми, имеющими нарушение в поведении, имеет свои особенности. Обычно комплектование строится по двум принципам: информированности участников и добровольности.

Принцип информированности участников необходимо исполнить неукоснительно: дети заранее имеют право знать все о той работе, в которой они будут участвовать. Поэтому с участниками тренинга проводят предварительную беседу о том, что такое тренинг, каковы его цели, какие результаты могут быть получены.

Относительно выполнения принципа добровольности часто возникают серьезные проблемы. Они связаны с тем, что чаще всего дети приходят на группу принудительно или добровольно-принудительно по направлению инспекций по делам несовершеннолетних, администраций школ, по настоянию родителей. Поэтому, как правило, уже на этапе предварительных встреч приходится сталкиваться с серьезным сопротивлением, незаинтересованностью

в собственных изменениях, страхом работы с психологом. Чтобы хоть как-то улучшить такую ситуацию (потому что полностью избежать ее невозможно), в дальнейшей работе необходимо сконцентрироваться на обсуждении возрастных проблем, личных трудностей, возникающих во взаимоотношениях с окружающими, и возможности оказания психологической помощи в преодолении препятствий и ограничений, мешающих достижению неизменных целей. И только после этого всестороннего обсуждения делают предложение об участии в работе группы, а затем согласившимся назначают время первой рабочей встречи.

Численность группы. Оптимальный состав группы — 10—12 человек. Эффективность деятельности такой группы определяется не только приемлемой «плотностью» взаимодействия между участниками группы, но и возможностью контролировать и управлять действиями участников со стороны руководителя. Если численность группы более 12 человек, необходим ассистент руководителя.

Возрастной и половой состав группы. Группы предпочтительно комплектовать из детей одного возраста (± 1 —2 года, но не более) или этапа возрастного развития. Это связано с уровнем значимости тех или иных проблем в определенном возрастном периоде, различиями в актуальных потребностях, ценностных ориентациях, интересах. Половой состав может быть как гомогенный, так и гетерогенный.

Психологический состав. При комплектовании группы более приемлемым является учет характера нарушений поведения детей и их психологических особенностей. В зависимости от этого модифицируется программа тренинга. Если это дети, имеющие нарушение в эмоциональных механизмах регуляции поведения, то необходимо расширять эту часть программы; если это дети с нравственными отклонениями — необходимо усиливать соответствующий блок.

Режим работы группы. Группы могут организационно работать в закрытом, полужакрытом и открытом режиме. Специфика работы с подростками с нарушениями поведения предполагает использование «мягкого» полужакрытого режима. Его особенность состоит в том, что, несмотря на жесткие временные ограничения (фиксированное время начала и конца работы), к работе в группе допускаются все опоздавшие. Здесь возможны некоторые методические уловки: введение регламента опоздания (не более 15 мин) или санкций — наказаний за опоздание. Во время работы группы никто из участников не имеет права ее покинуть.

Профессиональные качества ведущего. Роль ведущего в тренинге главным образом состоит в создании благоприятного психологического климата в группе, способствующего поведенческим изменениям.

Взаимодействие тренера предполагает равенство психологических позиций. Очень важно, чтобы дети изменили восприятие руководителя как «взрослого» и стали относиться к нему как к члену группы. Позиция взрослого для детей с нарушением поведения чаще всего имеет негативную окраску и вызывает сопротивление и агрессию. Умение стать на позицию «рядом» приходит с опытом, но все же необходимым условием пристройки к подростку является способность тренера принять каждого участника, всю группу в целом такими, какие они есть.

Следует отказаться от роли судьи, то и дело выносящего свои оценки — приговоры. Уход от оценок не означает ни пассивной позиции ведущего, ни устранения оценки вообще, тем более что на определенных этапах развития группы дети нуждаются в «обратной связи», т. е. им интересно мнение «человека со стороны». Поэтому мнение тренера, даже если оно максимально нейтрально, все равно будет восприниматься как некоторая оценка. Предполагается, что участники, обсуждающие информацию о себе и своем поведении, сами в состоянии давать оценки, внося при необходимости коррекцию в уже сложившиеся представления. В этом смысле гораздо более продуктивно для руководителя быть «фасилитатором».

Другим важным условием взаимопонимания и поддержки является способность ведущего к эмпатическому пониманию. Суть эмпатического понимания при работе с подростками с нарушениями поведения состоит не только в сочувствии и сопереживании ребенку, но и, что очень важно, в умении показать свой эмоциональный отклик, используя вербальные и невербальные средства общения и проявляя при этом искренность и естественность.

Групповая динамика. Понятие групповой динамики включает ряд основных элементов: цели группы, нормы группы, структура группы и проблема лидерства, сплоченность группы, фазы развития группы.

Цель группы определяется общей направленностью тренинга на расширение адаптационных возможностей подростков. В «тренинге модификации поведения» она конкретизируется в достижении эмоциональных, когнитивных и поведенческих изменений у подростков с нарушениями поведения.

Нормы группы — это совокупность правил, определяющих поведение участников группы. Можно выделить две категории норм:

1. Нормы, которые задаются ведущим группы, как правило, они соответствуют общим принципам и правилам проведения тренинга. Каковыми бы они ни были, обязательными являются следующие нормы:

— каждый может говорить, что хочет задавать вопросы или не отвечать на них; получать или уточнять любую информацию;

— группа является информационно закрытой, т. е. то, что здесь происходит или говорится, должно остаться в этих стенах и не распространяться на взаимоотношения вне пределов группы; происходящее в группе не обсуждается с посторонними;

— избегать оценочных суждений, исключить из лексикона оскорбления или слова, которые могут унижить личное достоинство другого;

— запрещается физическое насилие.

2. Нормы, вырабатываемые самой группой (ритуал встреч и прощаний, девиз и атрибутика группы и т. п.).

Структура группы и проблема лидерства связаны с теми ролями, которые подростки реально играют в группе или которые им приписывают другие ее участники. Важен и социометрический статус, который имеют подростки. Ролевая и статусная структура могут меняться в процессе работы группы. Сюда же, вероятно, следует отнести проблему принятия или непринятия ведущего группы, взаимоотношений и ролевых позиций в группе в целом. В частности, информация об этом может быть получена из наблюдений за «рассадкой» членов группы в начале и в процессе работы, и для этого совсем необязательно использование открытой социометрии.

Сплоченность группы выражается обычно в стремлении ее участников чувствовать себя членами группы и для этого создавать климат психологического комфорта. Так, теснота «рассадки» членов группы уже сама по себе может свидетельствовать об уменьшении или увеличении эмоциональной дистанции между участниками, хотя на вербальном уровне могут продолжаться конфронтация или холодность отношений.

Фазы развития группы являются самым существенным показателем групповой динамики, который позволяет судить тренеру об изменениях, происходящих с участниками тренинга в рамках коррекционной работы, а также об эффективности занятий. Обычно выделяют четыре фазы развития группы.

Первая фаза — зависимость и поиск ориентации. На этой фазе большинство подростков в группе встревожены, обеспокоены, неуверенны и напряжены. Скрыто или открыто они полностью полагаются на руководителя, обращаются к нему за объяснением цели, планов работы и вовсе не жаждут деятельности. Часто на этой стадии развивается псевдосплоченность, вызванная стремлением снизить уровень напряжения, поэтому подростки предпочитают обсуждение второстепенных или несуществующих событий и с большой неохотой говорят о собственных затруднениях, проблемах поведения.

Вторая фаза — конфликты и протест. В этой фазе группа активно сопротивляется попыткам тренера приступить к обсуждению проблем, связанных с нарушениями поведения подростков. В этом случае возможно умышленное провоцирование тренером агрессии группы по отношению к себе, используя излишне авторитарный стиль руководства. Группа обязательно должна пройти через прямую, открытую конфронтацию с тренером, который ее обязан не только допускать, но и всячески стимулировать. В противном случае может возникнуть опасность появления «жертвенного барашка» среди членов группы. Скорее всего, это будет кто-то из «изолированных», что еще больше усугубит его ощущения «лишнего» человека. В результате группа убеждается в том, что, во-первых, агрессию можно выражать вербально через «проговаривание» отрицательных чувств, при этом не прибегая к физическому насилию, во-вторых, агрессия может быть понята, объяснена и проработана.

Третья фаза — конструктивное взаимодействие. На этой стадии развиваются сплоченность, заинтересованность, искренность, спонтанность. Группа охотно включается в тренинговый режим работы.

Четвертая фаза — целенаправленная деятельность. Групповая деятельность характеризуется высокой сплоченностью, но при этом не подавляются отрицательные эмоции, а, наоборот, сознательно допускаются проявления враждебности для конструктивной проработки этих чувств. В группе создается достаточно устойчивая структура со множеством изменяемых ролей, она становится ответственной и активной.

Модель тренинга. Целью тренинга является поиск альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей подростков и взаимодействия с окружающими. В ходе тренинга решаются следующие задачи:

- осознание собственных потребностей;
- отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния;
- формирование адекватной самооценки;
- обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов;
- формирование позитивной моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего.

Техники, используемые в тренинге, в основном направлены на обучение подростков использованию прямого отказа от нежелательного поведения (вместо привычных для них способов агрессивного реагирования); обучение оценке социальных ситуаций; подкрепление торможения и угашение агрессивных стереотипов поведения; неподкрепление отклоняющегося поведения и формирование более адаптивных поведенческих паттернов; усиление и расширение продуктивных поведенческих реакций; минимизацию тревожности.

В программе тренинга применена модель пошагового изменения агрессивного поведения:

1 шаг — «*Сознание*»: расширение информации о собственной личности и проблеме агрессивного поведения.

2 шаг — «*Переоценка собственной личности*»: оценка того, что ребенок чувствует и думает о себе и собственном поведении.

3 шаг — «*Переоценка окружения*»: оценка того, как агрессивное поведение ребенка влияет на окружение.

4 шаг — «*Внутригрупповая поддержка*»: открытость, доверие и сочувствие группы при обсуждении проблемы агрессивного поведения.

5 шаг — «*Катарсис*»: ощущение и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения.

6 шаг — «*Укрепление Я*»: поиск, выбор и принятие решения действовать, формирование уверенности в способности изменить поведение.

7 шаг — «*Поиск альтернативы*»: обсуждение возможных замен агрессивному поведению.

8 шаг — «*Контроль за стимулами*»: избегание или противостояние стимулам, провоцирующим агрессивное поведение.

9 шаг — «*Подкрепление*»: самопоощрение или поощрение со стороны окружающих за измененное поведение.

10 шаг — «*Социализация*»: расширение возможностей в социальной жизни в связи с отказом от агрессивного поведения.

Методические основы и процедуры

Процедура знакомства. Руководитель группы представляется и затем просит по кругу назваться остальных членов группы. Тогда же оговаривается способ обращения друг к другу: на «ты» или на «вы», по именам или фамилиям и т. д. Можно расширить процедуру знакомства информацией о себе: возраст, семья, родители, друзья, интересы.

Установление правил группы

- а) регламент встреч (время начала и конца занятий, продолжительность, частота, режим работы группы);
- б) групповые нормы;
- в) групповые ритуалы (способ приветствия и прощания, ограничения, санкции за опоздание и нарушение групповых норм и пр.).

Регламент встреч сообщает тренер, а групповые ритуалы и нормы устанавливаются, во-первых, только после обсуждения в группе, во-вторых, после получения согласия большинства членов группы следовать им. Это очень важный момент в работе группы, так как обсуждение и принятие групповых ритуалов и норм являются первым шагом в формировании у членов группы ответственности за собственные изменения и происходящие в группе. В противном случае члены группы постоянно будут стремиться делегировать или перекладывать ответственность на руководителя группы. После окончания этой процедуры задача тренера следить за неукоснительным соблюдением принятых правил, пресекая их несоблюдение, используя санкции и наказания или прибегая к групповому обсуждению инцидента.

Используя санкции и наказания, следует помнить о принципе ненасилия и уважения личностного достоинства подростков. Поэтому в качестве «наказания» могут использоваться различные требования: прочитать стихотворение, рассказать анекдот, спеть песню, станцевать, сделать стойку на голове и многое другое.

Способ проблематики. Чтобы получить первоначальное представление об ограничениях, затруднениях и проблемах подростков, возможно обсуждение по трем основным направлениям:

- а) что не нравится и что нравится в жизни;
- б) что не нравится и что нравится дома;
- в) что не нравится и что нравится в школе.

Обсуждение проводят отдельно по каждому направлению. Здесь следует стремиться к тому, чтобы высказался каждый член группы. Очень важно соблюдать последовательность обсуждения:

вначале негативный опыт, а затем позитивный. Это связано с тем, что подростки с нарушением поведения имеют очень сильный потенциал негативного опыта взаимодействия с окружающими: взрослыми, родителями, педагогами, инспекторами по делам несовершеннолетних. Обсуждение этого опыта дает возможность рассказать о собственных переживаниях с одной стороны, и отреагировать негативные эмоции, с другой. Обсуждение позитивного опыта часто приводит к осознанию, что не так все плохо, что есть люди, на которых можно положиться, которые могут оказать поддержку, которые понимают и любят.

Корректирующие психологические упражнения — направляемая стимуляция изменений в эмоциональной, волевой, нравственной и поведенческой сферах.

Упражнение 1

Цель: актуализация «Я-состояний» в прошлом, настоящем и будущем, активизация самосознания.

Процедура: Группа делится на тройки или четверки и рассаживается в кружки. Расстояние между микрогруппами должно быть не менее 1,5—2 м. Участникам дают инструкцию: в группе выберите, кто будет начинать упражнение. В кругу необходимо последовательно обмениваться предложениями. Начинать фразу нужно с определенных слов, которые сейчас будут названы. Упражнение будет состоять из трех серий, начинать или заканчивать которые необходимо только по команде.

Серия 1. Раньше Я...

Серия 2. На самом деле Я...

Серия 3. Скоро Я...

Необходимое время: 5—10 мин. на каждую серию.

Роль руководителя состоит в слежении за тем, чтобы предложение начиналось именно с «фиксированной» фразы, в стимуляции работы в микрогруппах (словами: «не думайте над окончанием фразы, говорите первое, что придет в голову», «если затрудняетесь что-то сказать быстро, сразу передавайте ход по кругу следующему игроку»), в активизации работы в группах, если она застопорилась или участники «свалились» на обсуждение посторонних тем.

После прохождения трех серий группа образует общий круг и обсуждает: что не понравилось, что понравилось в этом упражнении; что трудно было сделать, что легко; в какой серии

испытывают наибольшие затруднения; расскажите, что чувствовали, о чем думали во время выполнения упражнения.

Упражнение 2

Цель: актуализация «Я-мотиваций», усиление диагностических процессов мотивации, активизация процессов мотивации, активизации процессов волевой регуляции.

Процедура: Та же, что в упражнении 1.

Серия 1. Я никогда ...

Серия 2. Я хочу, но Наверное не смогу ...

Серия 3. Если я действительно захочу, то ...

Необходимое время: 5—10 мин. на каждую серию.

Процедура и направленность обсуждения схожи с предыдущим упражнением.

Упражнение 3

Цель: проигрывание внутриличностных конфликтов, изучение самоотношения, обучение позитивной оценке и принятие собственных негативных качеств.

1. Разогревающее упражнение

Процедура: Назовите ваши положительные и отрицательные качества на первую букву своего имени. Большой групповой круг. Каждый называет одно качество и передает ход другому по кругу.

Необходимое время: 10—15 мин. После окончания упражнения обсуждение: легко или трудно было найти требуемые качества, какие положительные или отрицательные качества быстрее приходили на ум и т. д.

2. Основное упражнение

Необходимы большие стандартные листы бумаги и маленькие размером визитки (из расчета 10 на каждого члена группы), фломастеры и булавки.

Процедура. Группа в кругу, дается инструкция: «Ваши учителя и родители жалуются на то, что вы себя плохо ведете и что у Вас масса плохих качеств, которые им очень не нравятся. Но, мне кажется, каждый человек вправе сам решать и давать оценку своим качествам. Согласны? (Получить обратную связь от группы.) Но как бы там ни было, у нас у всех, вероятно, есть такие качества, которые нам помогают или, наоборот, мешают жить. Поэтому сейчас предлагаю сыграть в игру, которая называется «Волшебный базар». Особенность этого базара состоит в том, что на нем торгуются и обмениваются человеческими качествами.

Возьмите по листу бумаги и фломастеру и вверху листа большими буквами напишите «КУПЛЮ», ниже разборчиво, чтобы могли прочитать торговцы, крупными буквами напишите качества, которые вы хотели бы приобрести. Приколите этот листок с помощью булавки на грудь.

Теперь возьмите маленькие листочки и на каждом напишите по одному качеству, которое вы хотели бы продать или обменять на базаре.

Вы на «волшебном базаре». Походите по рынку, присмотритесь к товару, познакомьтесь, кому какие качества нужны, кто чем торгует. Ведите себя свободно, торгуйтесь. Здесь нет никаких ограничений. Вы можете обменять свой товар на одно, два, три качества, делать двойной или тройной обмен. Только помните — нельзя просто отдавать качества, ничего не получив взамен. Обязательно необходимо обменяться качествами. Если вас что-то не устраивает, ищите варианты».

Тренер в процессе игры постоянно стимулирует активность на рынке. Игра прекращается либо тогда, когда рынок самостоятельно «расходится», либо на усмотрение руководителя, который берет на себя роль директора и со словами «6 часов! Рынок закрывается» заканчивает торги.

Необходимое время: 1 час.

После окончания упражнения группа делится впечатлениями от игры: легко или трудно было найти у себя качества, которые хотелось бы приобрести и от которых хотелось бы избавиться? Что удалось, что не удалось реализовать на рынке и почему? Какая роль больше понравилась: покупателя или продавца? Что чувствовали, о чем думали, когда играли ту или иную роль?

Затем необходимо перейти к общему обсуждению упражнения: что понравилось, что не понравилось в упражнении? Что легко было делать, что трудно?

Упражнение 4

Цель: ознакомление с эмоциями; вербальное и невербальное общение с чувствами; отреагирование негативного опыта.

Материалы: заранее заготовленные карточки с названием чувств: радость, огорчение, обида, вдохновение, страх, удовольствие, гнев, стыд, восхищение, благодарность, удивление, злость, отвращение, облегчение, нетерпение, испуг, смущение, печаль.

Процедура: «Вам раздадут карточки с названиями чувств. Ознакомьтесь с ними, но не показывайте окружающим. Вот этот стул (стол) будет постаментом. Каждому из вас необходимо забраться на него и изобразить «памятник» тому чувству, которое написано на вашей карточке. Задача группы — отгадать, какому чувству «памятник». «Памятник» «разрушается» только по команде тренера (здесь нужно стремиться, чтобы высказался каждый член группы).

Объясните, как вы понимаете слова, указанные на карточке. Попытайтесь описать, что значат эти качества, в каких жизненных ситуациях они могут возникать. Вспомните какие-нибудь ситуации из вашей жизни, когда у вас возникали эти чувства. Расскажите об этом.»

При обсуждении эмоционального опыта желательно добиться получения информации от каждого участника группы. Если чей-нибудь рассказ о собственных чувствах вызвал отклик и желание у других членов группы рассказать о своей жизненной ситуации, в которой возникло это же чувство, — не следует этому мешать. Чем больше актуализируется чувств и жизненных ситуаций, связанных с ними, тем лучше.

Необходимое время: 1—1,5 ч.

Упражнение 5

Цель: осознание и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения; научение распознаванию направленности собственных агрессивных импульсов.

Процедура: «Каждому человеку от природы дана агрессивная энергия. Однако разные люди используют ее по-разному. Один — чтобы созидать, и тогда агрессивную энергию можно назвать конструктивной. Другие — чтобы уничтожить или разрушать, и тогда их агрессия деструктивна. Конструктивная агрессия — это активность, стремление к достижениям, защита себя и других, завоевание свободы и независимости, защита собственного достоинства. Деструктивная агрессия — это насилие, жестокость, ненависть, недоброжелательность, злоба, придирчивость, сварливость, гнев, раздражение, упрямство, самообвинение. Чтобы понимать, что с нами происходит, очень важно распознавать свои агрессивные импульсы, управлять ими и направлять в желаемое русло, не причиняя вреда окружающим.

Проанализируйте собственное поведение и постарайтесь ответить на вопросы:

1. В какой форме (деструктивной или конструктивной) чаще всего проявляется ваша агрессивная энергия?

2. Подумайте, каким способом, как вы справляетесь со своей агрессивной энергией: даете ей ход или, наоборот, стараетесь сдерживать?

3. Как вы относитесь к собственной агрессивной энергии: боитесь ее, наслаждаетесь ею, получаете от нее удовольствие?

4. Каковы ваши привычные способы разрядки этой энергии?»

В процессе выполнения упражнения необходимо предоставить возможность высказаться каждому участнику группы, не ограничивая его во времени и не сужая тематику его рассказа.

Необходимое время: 1—2 ч.

Упражнение 6

Цель: выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура: «Послушайте притчу: Жила была невероятно свирепая ядовитая и злобная Змея. Однажды она повстречала мудреца и, поразившись его доброте, утратила свою злобность. Мудрец посоветовал ей прекратить обижать людей, и Змея решила жить простодушно, не нанося ущерба кому-либо. Но как только люди узнали про то, что Змея не опасна, они стали бросать в нее камни, таскать ее за хвост и издеваться. Это были тяжелые времена для Змеи. Мудрец увидел, что происходит, и, выслушав жалобы Змеи, сказал: «Дорогая, я просил, чтобы ты перестала причинять людям страдания и боль, но я не говорил, чтобы ты никогда не шипела и не отпугивала их».

Мораль: нет ничего страшного в том, чтобы шипеть на нехорошего человека или врага, показывая, что вы можете постоять за себя и знаете, как противостоять злу. Только вы должны быть осторожны и не пускать яд в кровь врага. Можно научиться противостоять злу, не причиняя зло в ответ.

В процессе нашей работы вы познакомитесь с различными «безвредными» способами разрядки собственного гнева и агрессивности.

Сядьте поудобней, расслабьтесь, глубоко вдохните 3—4 раза и закройте глаза. Представьте, что вы попали на небольшую выставку. На ней выставляли фотографии людей, на которых вы разгневаны, которые вызывают у вас злость, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо.

Походите по этой выставке, постарайтесь рассмотреть эти портреты. Выберите любой из них и остановитесь у него. Постарайтесь вспомнить какую-нибудь конфликтную ситуацию, связанную с этим человеком. Постарайтесь мысленным взором увидеть самого себя в этой ситуации.

Представьте, что выражаете свои чувства человеку, на которого разгневаны. Не сдерживайте своих чувств, не стесняйтесь в выражениях, говорите ему все, что хотите.

Представьте, что вы делаете этому человеку все, к чему побуждают ваши чувства. Не сдерживайте свои действия, делайте все, что вам хочется сделать этому человеку.

Если вы закончили упражнение, дайте знак — кивните головой. 3—4 раза вдохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было делать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? Кто из окружающих вошел в вашу галерею? На ком вы остановились? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Чем отличаются чувства в начале и конце упражнения?»

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 7

Цель: выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура: «Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3—4 раза и закройте глаза. (Зачитывают инструкцию, упражнения 6 о небольшой выставке.)

Представьте себя говорящим с этим человеком. Представьте этого человека — он делает то, что вас злит. А теперь представьте, что в ходе разговора он уменьшается в росте, голос его становится все слабее и слабее, все неувереннее. Уменьшайте его в росте до тех пор, пока он не покажется вам менее значительным и величественным. А теперь наблюдайте за вашим разговором как бы со стороны. Каким вы видите себя? Как вам видится ситуация?

Если вы закончили упражнение, дайте знак головой. 3—4 раза глубоко вдохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как

менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?»

Упражнение 8

Цель: Выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура: «Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3—4 раза и закройте глаза. Снова представьте себя на небольшой выставке. Зачитывают инструкцию упражнения 6 о небольшой выставке.

Постарайтесь посмотреть этот сюжет от начала до конца. А теперь вернитесь к началу сюжета, но теперь переверните картинку, чтобы все было верх ногами, и досмотрите сюжет до конца.

А теперь снова вернитесь в его начало и сделайте то же самое, но представьте, что все участники ситуации, в том числе и вы, говорят голосами героев мультфильмов.

Если вы закончили упражнение, дайте знак головой. 3—4 раза глубоко вздохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней. Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?»

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 9

Цель: Выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирование негативных эмоций.

Процедура: «Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3—4 раза и закройте глаза. Снова представьте себя на небольшой выставке. (Зачитывают инструкцию упражнения 6 о небольшой выставке.)

Просмотрите этот сюжет от начала до конца, как черно-белое кино.

Постарайтесь просмотреть этот же сюжет как негативное кино: поменяйте белый цвет на черный и наоборот. И когда подойдете к самому напряженному моменту и к самой неприятной ситуации — остановите кадр.

Представьте этот кадр в качестве фотографии, сделанной на стеклянной пластинке. Возьмите эту фотографию в руки и выйдите на улицу. Подойдите к высотному дому, сядьте

в лифт и поднимитесь на последний этаж. Выйдите из лифта и поднимитесь на крышу. Подойдите к самому краю, посмотрите на фотографию и бросьте ее вниз. Постарайтесь проследить за ее полетом до самой земли, до того момента, когда она ударится о землю и разлетится на мелкие кусочки. Затем проделайте обратный путь: сойдите с крыши, спуститесь на лифте и вернитесь в эту комнату.

А теперь снова постарайтесь просмотреть этот же сюжет. Обратите внимание: что изменилось в ситуации, как поменялось ваше и других поведение.

И когда закончите упражнение, 3—4 раза вдохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?»

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 10

Цель: изучение мотивов собственного агрессивного поведения, выражение негативных эмоций через вербализацию чувств.

Процедура: «Каждый из вас часто видит последствие своей агрессии, но не всегда понимает ее мотивы, т. е. не может объяснить причины, ее вызвавшие. Наши истинные мотивы или намерения часто скрываются от нас. Когда вы найдете причину вашей агрессии, определите цель, которой она служит, вы, наконец, научитесь понимать ее природу. Сейчас мы попытаемся разобраться с этой проблемой.

Разбейтесь на пары и сядьте друг напротив друга.

Попытайтесь мысленно вернуться к галерее «негативных» образов. Вы можете обращаться к любому персонажу. Определите, что не нравится в этом человеке, и проговорите это вслух вашему партнеру напротив, будто это тот самый человек.

Итак, перед вами человек, который вас раздражает, на которого вы злы и обижены. Начинайте фразу со слов «В этом человеке мне не нравится ... то-то и то-то» и заканчивайте на свое усмотрение словами «и потому я злюсь на него», «и потому мне хочется обругать его», «и потому мне хочется ударить его» и т. д. После того, как произнесете фразу, дайте

слово партнеру, затем он вам и так произнесите фразу поочередно.»

После завершения упражнения обсуждаются трудности в его выполнении: каким персонажам труднее всего было выражать свои чувства; легко ли было найти то, что вызывает гнев и агрессию. Затем группа делится чувствами, возникшими в процессе упражнения.

Необходимое время: 20—30 мин.

Упражнение 11

Цель: реконструкция позитивного опыта в прошлом через детские воспоминания и интеграция его с настоящим.

Процедура: Один из участников группы усаживается на «горячий стул». Остальные члены группы рассаживаются полукругом.

«Посмотрите на человека на стуле. Постарайтесь, опираясь на свои ассоциации, описать и высказать свои представления о том, каким он ребенком был в детстве: его любимая одежда, игрушки, занятия и все, что считаете нужным сказать. Возраст ребенка можно выбирать по своему усмотрению.

Когда группа высказывается, «горячий стул» молчит, не давая обратной связи. Ему предоставляется слово лишь тогда, когда высказался последний из членов группы.

Тренер задает вопросы сидящему на «горячем стуле»: Что из того, о чем говорила группа, совпадает, а что не совпадает с вашими детскими воспоминаниями? Что вы до сих пор любите делать, с кем из детских друзей дружите?

После того как каждый из членов группы посидел на «горячем стуле», проводится групповое обсуждение. Легко или трудно было сидеть на «горячем стуле»? Хотелось посидеть подольше или хотелось уйти? Что чувствовали, о чем думали, когда группа высказывалась? Где чувствовали себя спокойнее, комфортнее: на стуле или в группе? (Дать высказаться всем членам группы.)»

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 12

Цель: «построение» будущего через планирование и фантазирование, интеграция его с настоящим.

Процедура: Один из участников группы усаживается на «горячий стул». Остальные рассаживаются полукругом.

«Посмотрите на человека на стуле. Постарайтесь, опираясь на свои ассоциации, описать и высказать свои предположения

относительно его будущего. Каким этот человек видится вам через 5 лет, как он изменится, что с ним произойдет? Расскажите, где он будет работать, будет ли у него семья, во что одет и т. д.

Когда группа высказывается, «горячий стул» молчит, не давая обратной связи. Ему предоставляется слово лишь тогда, когда высказался последний из членов группы.

Тренер задает вопросы сидящему на «горячем стуле»: «А каким вам видится ваше будущее? Расскажите о нем. Чего вы ждете от своего будущего? Чего вы опасаетесь в будущем?»

После того как каждый из членов группы посидел на «горячем стуле», проводится групповое обсуждение. Что вы чувствовали, о чем думали, что хотелось сделать, сидя на стуле? Какие чувства и мысли вызвали высказывание членов группы о предлагаемом вашем будущем?»

Необходимое время: 1—1,5 ч.

Возможно использование двух направленностей упражнения: позитивной и конфликтной. Первый вариант отличается тем, что с самого начала инструкция дополняется фразой: «Давайте будем доброжелательными и будем говорить только о положительных изменениях». В этом случае будет конструироваться только позитивная будущность.

Гораздо продуктивней второй вариант. Его преимущество в том, что подростку приходится выслушивать совершенно поллярные мнения относительно его жизненных перспектив: от «сидим в переходе и просим милостыню», «бомжует на вокзалах», «лечится в ЛТП», «пошел на вторую ходку» (т. е. получил второй срок) до «работает в фирме», «разъезжает на классной тачке». Но, выслушав мнение группы, подросток сам планирует свое будущее, тем самым принимая за него ответственность. В этом коренное отличие второго варианта от первого, при котором ответственность за собственную судьбу может перекладываться на группу и не интегрироваться.

Психотехнические упражнения, стимулирующие групповую динамику. Оптимизация внутригрупповых связей, структуры группы, взаимоотношений с тренером.

Упражнение 1

Цель: включение участников тренинга в групповой процесс, «включение» интеграционных процессов, изучение структуры группы.

Материалы: стандартные листы белой бумаги и простые карандаши (по количеству членов группы), 5—6 половинок и один целый лист ватмана.

Процедура: «Возьмите по листу бумаги и простому карандашу и расположитесь так, чтобы было удобно рисовать. Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим названием. Приступайте к рисованию. Проявите выдумку и фантазию. Если возникает желание раскрасить животное, вы можете пользоваться цветными карандашами.

После окончания рисования группа образует общий круг. Каждый рассказывает о своем животном: как оно называется, где живет, чем питается, с кем дружит и др. (рисунок необходимо держать перед собой). Группа задает уточняющие вопросы.

Вы познакомились с историей каждого животного. Теперь встаньте, походите по комнате, еще раз посмотрите на окружающих вас несуществующих животных. А теперь объединитесь в «стадо» с теми животными, с которыми вам хочется объединиться. Сядьте своими группами в кружочки так, чтобы не мешать друг другу. Объясните в ваших сообществах: что стало причиной объединения ваших животных, что в них общего, чем они отличаются? Придумайте какой-нибудь девиз или лозунг, который хоть как-то характеризовал бы ваше сообщество. Выберите «вожака», который будет представлять ваше сообщество и сообщит остальным о причинах вашего объединения, сходстве и различиях, лозунге и девизе. Затем «вожак» знакомит другие сообщества с информацией о своей группе».

Случается, что кто-то из членов группы не испытывает желания с кем-то объединиться. В этом случае не надо его принуждать к объединению. Пусть он остается в одиночестве. С ним рекомендуется следующая работа: дать ему возможность послушать все группы и обратиться к нему в самом конце с вопросом: «Хотел бы он сейчас влиться в какое-нибудь сообщество?» В случае отрицательного ответа (нет необходимости) дальше работать в направлении интеграции. Если получен положительный ответ, то следует вопрос к тому сообществу, в которое собирается влиться этот подросток: «Согласны ли вы его принять в свое сообщество?». Если «да» — то подросток вливается в сообщество, если «нет» — все остается по-прежнему. Этот момент очень важен с точки зрения

дифференциации группы и актуализации интеграционной мотивации отдельных членов группы.

«Теперь вы знаете, что вас объединяет. Оставайтесь в своих сообществах. Возьмите половинки листов ватмана и постарайтесь нарисовать одно животное, которое получилось бы из фантастического слияния всех животных вашего сообщества. В рисовании участвуют все. Вы можете рисовать, что вам хочется и как вам хочется, вносить любые дополнения и изменения. Этот рисунок — плод вашего коллективного творчества. Точно так же как в предыдущем задании, придумайте ему несуществующее название.

Обсудите в группе, что это за животное, какие черты характера оно имеет, что любит и что ненавидит. Снова определите «вожака», который об этом расскажет остальным.»

Группа делится информацией, и дети могут задавать друг другу уточняющие вопросы.

«Теперь подойдите к столу, на котором лежит большой лист ватмана и карандаши. Представьте, что все ваши животные невероятным образом слились в одно. Рисуйте все».

После завершения упражнения все рисунки вывешивают на стенку, и они могут оставаться на ней на протяжении всей работы группы.

Необходимое время: 1—1,5 ч.

Следует предостеречь от попыток интерпретации продуктов рисования, так как из-за умышленного допущения в процессе работы процессуальных нарушений их диагностическая ценность невелика. Однако общий анализ всей работы членов группы дает устойчивое представление об особенностях и тенденциях поведения участников тренинга.

Эта же процедура реализуема и при использовании других сюжетов, например рисование герба. В этом случае видоизменяется инструкция: «Представьте себя средневековыми рыцарями. Вы знаете, что у каждого из них на щите красовался их фамильный герб». И далее процедура повторяется.

Упражнение 2

Цель: формирование навыков оказания друг другу эмоциональной поддержки, стабилизация самооценки в эмоционально напряженных ситуациях личностно-ролевой дифференциации, оптимизация структуры группы.

Материалы: фломастеры красного и черного цвета, большой лист ватмана.

Процедура: Используется техника «парадоксальной социометрии». В начале проводится стандартная процедура социометрии по критерию наибольшей и наименьшей симпатии. Выбор — отвержение фиксируется с помощью красных и черных стрелок в виде социограммы на большом листе ватмана, на котором по кругу написаны имена всех участников. Участникам рекомендуется сделать не более одного выбора и одного отвержения. После этого тренер просит членов группы согласно сделанным выборам высказать каждому из «отвергнутых» то, что вызывает симпатию к ним, а каждому из «предпочитаемых» то, что в них не нравится. Предлагается говорить о чувствах, избегая оценок и интерпретаций. При этом ведущий просит одновременно подчеркнуть цвет стрелки, обозначенной на социограмме, и несколько раз повторить свое высказывание, фиксируя тем самым поляризацию отношения. На практике это выглядит так. Группа рассаживается полукругом, тренер ставит отдельно два стула напротив друг друга. На один из них усаживается участник группы А, на другой участник группы Б, к которому была проведена черная стрелка (негативный выбор). А говорит: *«Мне нравится, что ты всегда говоришь то, что думаешь. Я провожу к тебе черную стрелку»* (повторяется 2—3 раза). Затем на стул садится участник группы В, к которому А провел красную стрелку. А говорит: *«Меня раздражает то, что ты не даешь говорить другим. Я провожу к тебе красную стрелку»* (повторяется 2—3 раза). Далее эта процедура повторяется с участием всех членов группы (в роли оценивающего и оцениваемого).

После процедуры тренер предлагает всем участникам поделиться своими чувствами и обсудить опыт, полученный в упражнении.

Необходимое время: 1 ч.

Упражнение 3

Цель: прояснение отношений между участниками группы и тренером.

Процедура: Тренер садится на «горячий стул», на другой стул напротив него по очереди или по желанию садятся члены группы и говорят о своих чувствах по отношению к тренеру: что нравится и что не нравится в тренере.

После упражнения проводится групповое обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время: 30 мин.

Упражнение 4

Цель: прояснение отношений между участниками группы и тренером.

Процедура: Тренер садится на «горячий стул», на другой стул напротив него по очереди или по желанию садятся члены группы. Тренер говорит о своих чувствах по отношению к членам группы: что нравится и что не нравится в них.

После упражнения проводится групповое обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время: 30 мин.

Упражнение 5

Цель: расширение информации о членах группы, формирование групповой сплоченности.

Материалы: коробок спичек.

Процедура: Группа, включая тренера, рассаживается в тесный круг. Тренер зажигает спичку и передает ее по кругу. Тому, у кого в руках спичка погаснет, члены группы задают 3 любых интересующих вопроса. Ответивший на вопросы снова зажигает спичку и передает ее по кругу. После окончания упражнения обсуждаются чувства и мысли членов группы.

Необходимое время: 15—30 мин.

Упражнение 6

Цель: расширение информации о тренере, интеграция тренера в групповые процессы, оптимизация взаимоотношений в системе «тренер — группа».

Процедура: Группа задает 10 вопросов тренеру.

Необходимое время: 15—30 минут.

Внутригрупповая дискуссия — групповое обсуждение какой-нибудь проблемы, сопоставление мнений, оценок членов группы по поводу самой проблемы и возможных вариантов ее разрешения.

Упражнение 1

Цель: формирование способностей к альтернативному взгляду и оценке проблемы; установление соотношения позитивного и негативного в поведении; определение нравственной позиции членов группы.

Процедура: «Сейчас вам будет рассказана одна история, которая приключилась с двумя братьями. Интересно узнать ваше отношение к ней.

Два брата попали в скверную историю. Одолжили деньги, но не смогли вовремя их отдать. Кредиторы пригрозили

и сказали, чтобы они срочно отдали деньги. Старший, Сергей, влез ночью в чужую машину, украл магнитофон и продал его. Младший, Саша, пошел к пожилому человеку, известному в доме своей добротой, и сказал, что его мать заболела и ему нужны деньги на покупку лекарств. Саша просил занять ему деньги и обещал вернуть их, как только мать получит зарплату. На самом деле мать Саши была абсолютно здорова и Саша вовсе не собирался возвращать деньги. Старик плохо знал Сашу, но все же дал ему нужную сумму. В итоге братья отдали деньги.

Постарайтесь ответить на два вопроса.

1. Чего добились братья, что они выиграли в этой ситуации, в чем достоинство их поведения?

2. Чего лишились братья, что они проиграли в этой ситуации, в чем недостатки их поведения?

Возьмите листочки бумаги и на одной стороне запишите все возможные ответы на 1-й вопрос, а на другой — на 2-й вопрос.

Теперь сядем в круг, и каждый может зачитать свои ответы сначала на 1-й, потом на 2-й вопрос. Давайте обсудим ваши ответы: со всеми ли ответами вы согласны, или вас в них что-то не устраивает и вы придерживаетесь другого мнения. Постарайтесь как-то обосновать вашу точку зрения.

Давайте обсудим еще некоторые вопросы.

1. Что, на ваш взгляд, хуже: воровство Сергея или обман Саши?

2. Важно ли сдерживать слово, данное малознакомому человеку, которого никогда не увидишь?

3. Как вы относитесь к воровству? Попадали ли вы в ситуации, когда самим приходилось просить или когда украли у вас?

4. Как, на ваш взгляд, вел себя старик, давая Саше деньги?

5. Как бы вы поступили, оказавшись в подобной ситуации?»

Необходимое время: 1—1,5 ч.

Упражнение 2

Цель: эмоциональный и ролевой обмен, проработка детско-родительских отношений.

Процедура: «Сейчас мы обсудим еще одну историю, в которой оказался ее персонаж. Интересно узнать ваше отношение к ней.

Пятнадцатилетний Коля мечтал купить видеоплеер. Отец пообещал ему доложить денег с полочки, если Коля сумеет скопить половину нужной суммы, Коля зарабатывал деньги всеми возможными способами и в итоге собрал даже чуть больше, чем планировал. Но незадолго до полочки отец изменил свое решение. Друг отца предложил ему купить резиновую лодку для рыбалки. У отца не хватало денег, и он потребовал, чтобы Коля отдал ему все собранные деньги. Коля мечтает о видеоплеере и потому обдумывает, как ему поступить.

Давайте поставим себя на место Коли и обсудим:

1. Что чувствует Коля в этой ситуации?
2. Что думает Коля о ситуации?
3. Чем объясняет поведение отца?
4. Что сделает Коля в этой ситуации?

Теперь постарайтесь поставить себя на место отца Коли и обсудить:

1. Что чувствует отец Коли в этой ситуации?
2. О чем думает отец Коли в этой ситуации?
3. Что сделает отец Коли в случае отказа?

Давайте обсудим еще некоторые вопросы:

1. Есть ли у родителей право требовать деньги сына (или дочери)?
2. Имеют ли право дети в чем-то отказывать своим родителям?
3. Что, на ваш взгляд, является самым важным во взаимоотношениях родителей и ребенка?
4. Что такое авторитет родителей, как он завоевывается?
5. Зависят ли взаимоотношения в семье от поведения ребенка?»

Необходимое время: 1—1,5 ч.

Межгрупповая дискуссия — обсуждение какой-нибудь проблемы между микрогруппами, высказывающими различные, порой полярные точки зрения. Обычно для этого используются конфронтационные техники — научение членов группы анализировать и ставить под сомнение свое поведение, через осознание себя и рефлексию собственного и чужого опыта.

Упражнение 1

Цель: стимуляция изучения самого себя; способствование поведенческим изменениям; формирование способности

отстаивать собственную точку зрения через выражение протеста и возражения собеседнику.

Процедура: Члены группы стоят. Стулья расставляют вдоль противоположных стен. Тренер зачитывает инструкцию.

«Сейчас вам будут зачитаны мнения людей по поводу различных жизненных проблем. Те, кто согласны с этим мнением, сядьте на стулья у правой стены, те, кто не согласны, — у левой стены. В центре не должно остаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: «согласен — не согласен». Прослушайте эти мнения:

Все недобрые поступки не остаются безнаказанными.

Людям, которые лгут, трудно смотреть в глаза других.

Любого преступника можно освободить благодаря ловкой защите адвоката.

Каждый человек должен следовать чувству долга и ответственности.

Соблюдение законов является обязательным для всех.

Если установленное правило не нравится, его можно нарушить.

Родителям можно простить все.

Люди должны уважать права друг друга.

Человека, который обманул, обязательно будет мучить совесть».

После того как участники разделятся на группы, начинается обсуждение. Тренер обращается к одной группе и просит каждого из ее членов обосновать свой выбор: «Объясните, пожалуйста, почему вы согласились именно с этой точкой зрения?» Во время высказываний членов одной микрогруппы тренер должен находиться в нейтральной позиции, т. е. занять место с краю между группами и следить за тем, чтобы участники, имеющие противоположные мнения, не мешали говорить визави. Затем предоставляется слово членам второй микрогруппы и снова первой («Что вы можете возразить на аргументы своих оппонентов?»). И так продолжается до тех пор, пока четко не прояснится позиция членов обеих групп.

В процессе возможно изменение точек зрения кого-то из участников. Поэтому в конце обсуждения необходимо предоставить возможность тем, кто этого желает, перейти в противоположную группу.

Если вся группа заняла одну позицию, все равно нужно попросить каждого из участников обосновать свое решение.

И лишь затем переходить к оглашению следующего суждения из списка.

На одном занятии можно использовать не весь список, а лишь 3—4 суждения.

После выполнения упражнения проводят общее обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время: 30—40 мин.

Упражнение 2

Цель: прояснение внутренней позиции; формирование навыков высказывания собственного мнения и принятия обратных связей; стимуляция поведенческих изменений.

Процедура: Члены группы стоят. Стулья расставляют вдоль противоположных стен. Тренер знакомит участников с инструкцией.

«Вы знаете, что многовековой опыт людей сосредоточен в различных пословицах и поговорках. Сейчас вам будут зачитаны некоторые из них. Те, кто согласен с их содержанием, сядьте на стулья у правой стены, а кто не согласен, — у левой. В центре не должно оставаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: «согласен — не согласен». Послушайте эти пословицы.

Нет такого человека, чтобы век прожил без греха.

Всякая неправда — грех.

От судьбы не уйдешь.

Риск — благородное дело.

Денег наживешь — без нужды проживешь.

Когда деньги говорят — тогда правда молчит.

И с умом воровать — беды не избежать.

Раз украл — навек вором стал.

Лучше десятерых виноватых простить, чем одного невинного казнить.

Кто сильнее, тот и правее.

С кем поведешься, от того и наберешься.

Умная ложь лучше глупой правды.

Прямой что дурной.

Сам признался, сам на себя и петлю надел.

Ушел, так прав; попался, так виноват.

Закон, что дышло, куда повернул, туда и вышло.

Дети делятся на группы, и начинается обсуждение. Тренер обращается к одной из групп, просит объяснить, как они

понимают эту поговорку, что она значит. После этого работа продолжается по процедуре, указанной в упражнении 1».

Необходимое время: 30—40 мин.

Проективное рисование: можно использовать в тех случаях, когда группа сопротивляется эмоциональному отреагированию, через вербализацию чувств.

Упражнение 3

Цель: восстановление позитивного эмоционального состояния.

Материалы: листы белой бумаги, цветные карандаши, фломастеры.

Процедура: «Сядьте поудобней, расслабьтесь, сделайте 2—3 глубоких вдоха и закройте глаза. Сосредоточьтесь и вспомните ваше любимое место. Это самое безопасное место, где вы себя чувствуете уединенно и спокойно. Вспомните и постарайтесь увидеть его. Вспомните звуки, цвета, запахи, окружающие предметы. Несколько минут понаблюдайте за этим местом, побудьте некоторое время в этом месте. Обратите внимание на свои мысли и чувства. Сделайте 2—3 глубоких вдоха и откройте глаза. Возьмите бумагу и цветные карандаши, постарайтесь нарисовать это место.

Теперь покажите картину своего безопасного места и расскажите о нем: где это, что там происходило? Поделитесь с группой чувствами, которые испытали тогда, когда мысленно находились в этом месте. О чем думали? Есть ли такое место сейчас? Чем оно похоже на то место, которое вы видели, чем отличается?»

Необходимое время: 1—1,5 ч.

Ролевое проигрывание жизненных ситуаций. Банк жизненных ситуаций, разрешение которых актуально для подростков, накапливается в процессе работы группы и обсуждения различных проблем. Использование техники «ролевого обмена» в работе группы чрезвычайно важно для участников тренинга, так как не только позволяет «проиграть», расширить репертуар собственного опыта, но и познакомить с различными моделями поведения, ассимилировать опыт других. Участие в разыгрывании ситуаций предоставляет возможность членам группы моделировать, а следовательно, модифицировать собственное поведение.

СЛОВАРЬ

ТЕРМИНОВ

Автономия — внутреннее чувство зависимости только от себя самого, способность в определенной степени управлять событиями, влияющими на собственную жизнь.

Авторитет — влияние отдельных лиц, групп и организаций, приобретаемая и утрачиваемая в ходе развивающихся процессов жизни. Выражается в способности направлять поступки и логику мышления других.

Агрессивный инстинкт — понятие, введенное Фрейдом и обозначающее влечения, направленные на причинение вреда и страданий или на разрушение.

Агрессия — деструктивное, т. е. наносящее вред, ущерб, либо влекущее уничтожение одушевленных или неодушевленных объектов; индивидуальное или коллективное поведение.

Адаптация — приспособление (биологическое или психологическое) организма к окружающим условиям, направленное на сохранение гомеостаза (противоположный процесс — дезадаптация).

Акцентуация характера — чрезмерное усиление отдельных черт характера, проявляющееся в избирательной уязвимости личности по отношению к определенному роду взаимодействиям (чрезвычайным нагрузкам, переживаниям).

Амбивалентность — наличие противоречивых чувств (например, любовь и ненависть), одновременно испытываемых человеком по отношению к одному лицу.

Апатия — психическое состояние, вызванное утомлением, тяжелыми переживаниями и безразличием к окружающему.

Асоциальное поведение — поведение, противоречащее нормам, принятым в данном обществе, сообществе, группе.

Ассимиляция — слияние, уподобление, усвоение определенного материала уже имеющимися схемами поведения; подведение реальных событий к структурам организма.

Ассоциация — связь психических явлений (ощущений, представлений, мыслей, чувств и т. п.), при которой активизация одного из них влечет за собой появление другого. Образуется различными путями: по сходству, контрасту, смежности в пространстве или времени и др.

Астенические чувства (эмоции) — переживания, снижающие активность личности.

Аутизм — психологическое нарушение, крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в нарушении или резком снижении контактов с окружающим миром, в уходе в мир собственных переживаний.

Аффект — сильное, относительно кратковременное, приятное или неприятное, смутное или отчетливое эмоционально-аффективное состояние, проявляющееся в общей душевной тональности или в сильной энергетической разрядке; бурно протекающее эмоциональное переживание.

Аффективное поведение — драчливость, упрямство, грубость и другие трудные формы поведения, которые возникают у детей, не удовлетворенных взаимоотношениями, сложившимися у них со взрослыми или со сверстниками.

Аффективные нарушения — патологические формы эмоциональной реакции ребенка на воздействия окружающей среды; выражаются в повышенной возбудимости, склонности к резким эмоциональным взрывам либо, напротив, в апатичности и заторможенности.

Аффективный — относящийся к состояниям удовольствия или неудовольствия, связанным с ощущениями, эмоциями, страстями, чувствами, мыслями.

Безусловная реакция — невыученная реакция, которая автоматически следует за безусловным стимулом.

Бессознательное — совокупность психических явлений, процессов и состояний, не осознаваемых субъектом. Согласно Фрейдю, неприемлемые для сознания инстинкты, импульсы, чувства, мотивы, конфликты, которые не пропускаются особой психической инстанцией — цензурой. Не получившие выражения импульсы, будучи не осознанными индивидом, проявляются в сновидениях,

в виде оговорок, описок и других ошибочных действиях, невротических симптомах, продуктах творчества, а также оказывают влияние на человеческое поведение в целом.

Вина. Чувство собственной никчемности и неуверенности в себе у детей, чьи родители не склонны давать им возможности действовать самостоятельно.

Витальный — жизненный, прижизненный, имеющий отношение к жизненным явлениям.

Влечение — динамический процесс, при котором некоторое давление (энергетический заряд, движущая сила) подталкивает организм к некоторой цели.

Влечения — пограничные, по Фрейд, образования между физическим и психическим (соматическим и душевным), «психические представители» возникающих в недрах телесного аппарата и достигающих души раздражений. Характеризуются четырьмя аспектами: источником, целью, объектом и силой (энергией). В ранних работах Фрейд противопоставлял влечения Я (способствующее самосохранению индивида) и сексуальные влечения, способствующие сохранению вида (иногда в ущерб самосохранению). С начала 20-х годов им развивается концепция о разделении влечений на влечения к жизни и влечения к смерти.

Внутренние стандарты — понятие социально-когнитивной теории, показывающее, как поведение может регулироваться и сохраняться с помощью усвоенных стандартов подкрепления, которые теперь становятся неотъемлемой частью индивида (на этих стандартах базируются, например, чувства гордости и стыда).

Враждебность — принуждение других к тому, чтобы они вели себя ожидаемым образом в целях подтверждения ожиданий, принадлежащих человеку, проявляющему враждебность.

Выбор объекта — выбор партнера по любви и дружбе. Существуют два основных вида выбора объекта: 1) по типу «опоры»; 2) по «нарцисстическому» типу. В первом случае объект выбирают по образцу исходного отношения к родителям, в основе которого лежит стремление к заботе, поддержке. Во втором случае объект выбирают по образцу собственной личности, которую любят больше, чем какой-либо внешний объект.

Вынужденный отказ — переживание вынужденного отказа от удовлетворения влечений. Вынужденный отказ может быть вызван неблагоприятными внешними обстоятельствами (содержание в тюрьме, отсутствие соответствующего круга общения и др.)

и внутренними условиями (влечения отклоняются как неприемлемые силами Я — сверх-Я).

Вытеснение — один из механизмов психологической защиты, характеризующийся недопущением, исключением из сознания неосознанного импульса, неприемлемого для сознания по своим морально-этическим особенностям, возбуждающего напряжение и тревогу.

Выученная беспомощность — понятие, введенное Селлигменом для характеристики неадекватной пассивности и сниженной мотивации, возникающих в результате повторных столкновений с неконтролируемыми событиями.

Гиперкомпенсация — форма компенсации, с помощью которой достигается нечто большее, чем просто избавление от чувства недостаточности: гиперкомпенсация ведет к превосходству или выдающемуся достижению. При гиперкомпенсации человек действует так, будто он чувствует свое превосходство над другими (что указывает на наличие комплекса превосходства).

Гипертимный тип — характеризуется преимущественно радостным настроением, высокой активностью, подвижностью, общительностью.

Девиантное поведение — система поступков, отклоняющихся от общепринятой нормы: нормы психического здоровья, права, культуры, морали.

Делинквент — субъект, чье отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях представляет собой уголовно наказуемые действия.

Делинквентность — патохарактерологическая реакция подростков, проявляющаяся в совершении ими мелких правонарушений и поступков, не достигающих степени преступления, наказуемого в судебном порядке.

Депрессия — тоскливое, подавленное настроение с сознанием собственной бесперспективности, пессимизмом, снижением побуждений, заторможенностью движений.

Депривация — психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения его возможностей в удовлетворении основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов.

Дистресс — негативно проявляющийся стресс, приводящий к дезорганизации деятельности организма, характеризующийся отрицательным воздействием.

Жестокое обращение с детьми — намеренное нанесение детям психологических или физических травм.

Задержка — остановка развития на одной из его ступеней. Термин «задержка» используется Фрейдом также в качестве синонима слова «препятствие» («тормоз» развития какого-либо влечения).

Замещение — один из механизмов перевода бессознательных, неприемлемых для Я (сверх-Я) желаний в приемлемые формы. Результатом являются, например, ошибочные действия, невротические симптомы, остроты, определенные характеристики сновидения и др.

Защитные механизмы — понятие, введенное Фрейдом для обозначения тех приемов, которые обычно используются человеком, чтобы снизить тревогу и чувство вины. В результате их действия определенные мысли, желания или чувства исключаются из сознания.

Ид (Оно) — аспект структуры личности, все содержание которого является унаследованным.

Идентификация — бессознательный процесс, благодаря которому индивид (например, ребенок) ведет себя, думает и чувствует, как это делал бы другой человек, с которым он себя идентифицирует (например, мать или отец); отождествление, как правило неосознанное, себя со значимым другим человеком (реальным или вымышленным) или группой как образцом. С помощью этого механизма у ребенка формируются личностные черты и поведенческие стереотипы, а также появляется возможность освободиться от собственной тревоги и ослабить внутренние конфликты. Играет важнейшую роль в формировании личности.

Иерархия потребностей — расположение потребностей человека от низших к высшим в смысле их предпочтения или необходимости.

Изоляция — защитный механизм, при котором эмоции изолируются от содержания болезненных воспоминаний или импульсов; чувство социальной опустошенности и болезненности, возникающее в результате неспособности достичь интимности.

Импульсивные действия — действия, совершающиеся под влиянием неосознанных внешних или внутренних побуждений.

Инстинкт (в бихевиоризме) — врожденная форма поведения, способность совершать целесообразные действия в ответ на определенный стимул.

Инстинкт (в психоанализе) — врожденное, локализующееся на уровне тканей организма состояние возбуждения, стремящееся выразиться вовне и привести к снятию напряжения. Согласно Фрейдю, представляет собой психические проявления врожденных телесных состояний возбуждения, выражающиеся в форме желаний.

Инстинктивное поведение — врожденное поведение, присущее данному виду, возникающее без предварительного обучения в определенных условиях окружающей среды.

Интериоризация — формирование внутренних структур психики человека путем усвоения структур внешней социальной деятельности.

Интернализация — синоним интроекции.

Интерпретация — процесс разъяснения, толкования смысла чего-либо сложного для понимания, неясного и т. д.

Интроверсия — термин, предложенный Юнгом для объяснения стиля связи человека с миром. Интроверсия характеризуется созерцательным подходом к жизни и отстраненностью от людей. В теории Айзенка один из полюсов параметра личности «интроверсия — экстраверсия», характеризующийся склонностью к сдержанности, рефлексии, к избеганию шума и риска.

Интроекция — процесс, посредством которого объекты внешнего мира, образы, взгляды, мотивы и установки других людей включаются индивидом в свой внутренний мир; отношения с объектом «вовне» заменяются отношениями с воображаемым объектом «внутри себя». Интроекция связана с идентификацией.

Инфантилизм — сохранение в психике и поведении подростков, юношей или девушек особенностей, присущих детскому возрасту. Индивид, которому свойственен инфантилизм, отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности принятия решений и действий, в пониженной критичности по отношению к себе, чувстве незащищенности, повышенной требовательности к заботе других о себе, слабости, нежелании брать на себя ответственность, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости и др., в разнообразных компенсаторных реакциях (фантазирование, эгоцентризм и др.).

Испуг — аффективное состояние страха, возникшее в ситуации опасности, к которой не было готовности (см. также страх, свободный страх).

Кагарсис — разрядка и высвобождение эмоций в ходе разговора о своих проблемах.

Компенсация — попытки человека замещать чувство неадекватности чувством адекватности посредством развития физических или интеллектуальных умений и навыков.

Комплекс — совокупность эмоционально окрашенных элементов (мыслей, интересов, установок), складывающаяся в период раннего детства, вытесненная в бессознательное и оказывающая воздействие на актуальную психическую жизнь индивида.

Комплекс неполноценности — глубокое всепроникающее чувство собственной неполноценности по сравнению с другими людьми. Часто сопровождается дефектными, ошибочными установками и поведением.

Комплекс превосходства — в теории Адлера тенденция преувеличивать собственную значимость, чтобы преодолеть постоянно ощущение неполноценности.

Конформность — тенденция человека изменять свое поведение под влиянием других людей таким образом, чтобы оно соответствовало мнению окружающих.

Личность — характеристики человека, которые отвечают за согласованные проявления поведения.

Маскулинный (маскулинность) — паттерн поведения, установки и пр., имеющие отношение к вторичным половым признакам мужчины.

Моральная тревога — чувство стыда и вины, испытываемые индивидуумом, когда его это грозит со стороны.

Мотивация — совокупность потребностей и мотивов, побуждающих человека к активной деятельности в определенном направлении.

Моторный аппарат — вся сфера двигательных функций организма.

Навязчивое повторение — бессознательная склонность к повторению в настоящем ранее пережитых травматических моментов и ситуаций.

Навязчивые действия — произвольные, симптоматические и патологические акты, совершаемые человеком вопреки его желанию.

Неадаптивная реакция — согласно бихевиоризму, это усвоенные реакции, которая неадаптивна или неприемлема для людей, окружающих индивида в данных обстоятельствах.

Невроз — психически обусловленное расстройство, симптомы которого выражают в символической форме породивший его

душевный конфликт (конфликт влечений), в частности, сексуальных влечений и влечений Я.

Невроз актуальный — невроз, причина которого связана с настоящим, а не с детскими конфликтами; симптомы — прямое следствие отсутствия или недостаточности сексуального удовлетворения, сдерживания либидо.

Невроз навязчивости — характеризуется наличием навязчивых состояний — воспоминаний, воспроизводящих психогенно-травматическую ситуацию, мыслей, страхов, действий, ощущаемых человеком как чуждые и принудительно повторяющиеся.

Невроз страха — невроз, главным симптомом которого является свободный страх.

Невротизм — состояние, характеризующееся эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низким самоуважением.

Невротическая тревога — эмоциональный ответ в виде страха, испытываемого индивидуумом, когда эго находится под угрозой неподвластных контролю инстинктивных желаний (боязнь, что импульсы, идущие от ид, причинят эго неприятности).

Негативизм — немотивированное поведение, проявляющееся в действиях, противоположных требованиям и ожиданиям других, сопротивление, стремление сделать наоборот. Негативизм обусловлен потребностью ребенка в самоутверждении, в защите своего «Я»; также является следствием эгоизма и отчуждения от нужд и интересов других людей. В поведении ребенка различают два вида негативизма: 1) пассивный негативизм — упрямство, нежелание выполнить то, что предлагает взрослый; 2) активный негативизм — выполнение ребенком действия, противоположного требуемому.

Недоверие — чувство страха, подозрительность и мрачные предчувствия у маленького ребенка по отношению к людям и к миру в целом, сформировавшееся вследствие несостоятельного или отвергающего стиля материнского воспитания.

Неполноценность органа — врожденная слабость или недостаточность органа (например, дефект зрения), являющаяся причиной появления чувства неполноценности у индивидуума. Согласно Адлеру, неполноценность органа часто приводит индивидуума к значительным победам в жизни.

Неполноценность — чувство неуверенности и некомпетентности, являющееся следствием недостаточной успешности; низкая самооценка.

Отрицание — защитный механизм, при котором реальность, причиняющая боль, отрицается, будь то реальность внешняя или внутренняя.

Отсрочка удовлетворения — откладывание удовольствия до оптимального или подходящего момента; понятие, особенно подчеркиваемое в социально-когнитивной теории в связи с саморегуляцией.

Подкрепление — событие (стимул), которое следует за реакцией и повышает вероятность ее появления.

Подражательное поведение — поведение, которое усваивается благодаря наблюдению за другими. Согласно теории бихевиоризма, оно возникает благодаря тому, что человека вознаграждают за копирование чужого поведения. Например, дети воспроизводят поведение своих родителей и получают вознаграждение.

Потребность в безопасности и защите — основная потребность, которая мотивирует человека установить разумный порядок, структуру и прогнозируемость своего окружения.

Привычка — в теории Халла ассоциативная связь между стимулом и реакцией.

Привязанность — связь, которая формируется между ребенком и другим человеком в результате долговременных отношений. Первая связь младенца со взрослым характеризуется сильной взаимозависимостью, интенсивными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными отношениями.

Проекция — защитный механизм, при котором один человек приписывает другому (проецирует на него) свои собственные неприемлемые для осознания инстинкты или желания.

Психоанализ — теория личности — личностной структуры развития, динамики и изменений, созданная Фрейдом. В психоанализе делается сильный упор на роль биологических и неосознаваемых факторов в регуляции поведения. Утверждается, что поведение человека в своей основе иррационально и является результатом взаимодействия между ид, эго и суперэго.

Психодинамическая теория — теория или точка зрения, подчеркивающая неосознаваемые психические или эмоциональные мотивы в качестве основы человеческого поведения.

Психосексуальное развитие — теория, сформулированная Фрейдом, объясняющая развитие личности на языке изменений в биологическом функционировании индивидуума. Социальный опыт на каждой стадии предположительно оставляет свой

отпечаток в виде установок, черт личности и ценностей, приобретенных на данной стадии.

Психотизм — состояние, характеризующееся постоянной напряженностью, возбудимостью безотносительно к степени опасности реальной ситуации. Основными чертами характера таких детей являются эгоизм, самодовольство и чрезмерное самомнение.

Пубертатный — относящийся к периоду полового созревания.

Разрядка напряжения — по представлению Фрейда, возникающее внутри психического аппарата благодаря внешним и внутренним раздражителям напряжение должно разрядиться вовне и тем самым восстановить определенное психическое равновесие. Средством этой разрядки может быть плач («выплакаться»), смех, движения («дать волю своей ярости») и др. Однако арсенал используемых при этом средств достаточно скуден. Не все они приемлемы в социальном отношении. Поэтому имеющееся напряжение может разрядиться в таких формах, как сновидение, или даже в виде невротических симптомов, например в виде страха.

Рационализация — защитный механизм, позволяющий индивидууму находить правдоподобные оправдания своих неудач.

Реактивное образование — защитный механизм, позволяющий снижать уровень тревоги путем подавления одних импульсов и чувств и усиления импульсов и чувств противоположного значения.

Реактивный — относящийся к патологическим изменениям психической деятельности в ответ на психическую травму или неблагоприятные обстоятельства.

Реалистическая тревога — эмоциональный ответ, вызванный угрозой или восприятием реальных опасностей во внешнем окружении.

Регрессия — защитный механизм, заключающийся в том, что индивидуум отступает на более раннюю стадию развития, более безопасную и приятную; использование менее зрелых ответов в попытке справиться со стрессом.

Роль — поведение, которое считается должным, соответствующим положению или статусу человека в обществе.

Самооценка — оценка человеком самого себя или его суждение о собственной ценности.

Саморегуляция — понятие, введенное Бандурой для описания процесса, посредством которого человек регулирует свое собственное поведение.

Сверхзаботливость — термин, используемый для описания поведения родителей, которые в недостаточной степени или совсем не побуждают ребенка к развитию у него самоконтроля.

Сексуальное — данный термин употребляется в широком и узком смысле слова. В узком смысле означает то, что имеет отношение к продолжению рода. В широком смысле включает также получение наслаждения от эрогенных зон, необязательно связанного с размножением, и еще более широко — наслаждение от функционирования любых органов.

Сила воли — качество, связанное с автономией, благодаря которому ребенок учится делать свободный выбор и ограничивать себя.

Симптом — в психопатологии — проявление психологического конфликта или нарушенного психологического функционирования. Для Фрейда — замаскированное выражение подавленного импульса.

Симптоматическое действие — кажущееся незначительным действие (перебирание вещей, складок платья, пуговиц, напевание про себя мелодий и т. п.), имеющее, как и ошибочное действие, скрытый смысл.

Симптомы (невротические) — различного рода акты и действия, указывающие на наличие психоневрозов или их тенденций; производные вытесненных, но оставшихся активными сексуальных стремлений, которые не могут получить непосредственного удовлетворения.

Смещение — защитный механизм, суть которого состоит в переадресовании чувств или импульсов кому-то, для кого они не предназначались, по причине возможного возмездия со стороны истинного объекта. Например, студент, которого критикует преподаватель, выливает свое раздражение на соседа или соседку по общежитию.

Совестливость — способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формировать программу действий и производить самооценку совершаемых поступков.

Сознание — мысли и чувства, которые индивидуум осознает в любой данный момент.

Соматические нарушения — изменения в сенсорных (чувственных) и моторных (двигательных) функциях организма, которые могут проявляться в нарушении сна, потере аппетита, повышенном потоотделении и др.

Состояние — изменения настроения и эмоций (например, тревожность, депрессия, усталость), которые могут влиять на поведение человека в данный момент.

Социализация — процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта. Ведущим компонентом социализации является воспитание.

Социальный интерес — чувство эмпатии по отношению к человечеству, проявляющееся в виде сотрудничества и взаимодействия с другими, скорее, во имя общественного блага, чем ради личных целей. Согласно Адлеру, социальный интерес является полезным психологическим критерием психического здоровья.

Спонтанный — самопроизвольный, возникающий вследствие внутренних причин, без непосредственного воздействия извне.

Стенические чувства (эмоции) — переживания, повышающие активность личности.

Стереотип — обозначение общепринятого представления о тех или иных явлениях, формах поведения и т. д.

Страх — аффективное состояние ожидания какой-либо опасности. Страх перед каким-либо конкретным объектом называется Фрейдом боязнью, в патологических случаях — фобией. Фрейдом различаются также так называемый свободный страх и испуг.

Стресс — психическое состояние общего возбуждения, психического напряжения при действиях в трудных, необычных, экстремальных ситуациях; неспецифическая реакция организма на резко изменяющиеся условия среды.

Стыд — чувство гнева у ребенка, направленное на себя, потому что его родители не позволяли ему развивать свою автономию.

Сублимация — форма замещения, при которой импульсы ид направляются на социально приемлемую активность.

Суицидальное поведение (суицид) — осуществление или попытка самоубийства, связанные с неумением, неспособностью преодолеть житейские трудности и неудачи.

Суперэго (сверх-Я) — в теории психоанализа — этическое или моральное образование в структуре личности; представляет собой интернализованную индивидуумом систему социальных норм и стандартов поведения, полученную от родителей посредством поощрения и наказания.

Сценарий — последовательности, или паттерны, действий, считающиеся уместными, подобающими в данной ситуации.

Толерантность — отсутствие или ослабление реагирования на тот или иной неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

Тревога — эмоциональное состояние, возникающее в ожидании неопределенной опасности, неблагоприятного развития событий; характеризуется беспредметностью, в отличие от страха как реакции на конкретную угрозу.

Тревожность — психологическая особенность индивида, заключающаяся в склонности к переживанию состояния тревоги; характеризуется низким порогом возникновения данной реакции.

Условная реакция — реакция, подобная безусловной реакции, вызываемая ранее нейтральным стимулом.

Фемининный (фемининность) — паттерн поведения, установок и пр., имеющие отношение к вторичным половым признакам женщины. Согласно классическому психоанализу — маскулинность имеет отношение к активности, агрессивности, садизму, соперничеству, а фемининность — к пассивности, мазохизму, беспомощной позиции.

Физиологические потребности — основная и наиболее сильная группа из всех потребностей человека; включает потребность в воде, пище, кислороде, сне и т. д.

Фиксация — понятие, введенное Фрейдом для обозначения временной остановки в некоторый момент психосексуального развития. Существует два вида: 1) упорное следование однажды принятой установке, привычке, способу действия; один из примеров — сексуальная Ф. на определенном партнере или способе сексуального удовлетворения, делающая невозможной иную форму половой жизни; 2) (на травме) — «застревание» больного на каком-либо травмирующем переживании из его прошлого, выражающееся в навязчивом появлении одних и тех же симптомов, невозможности самому освободиться от них и т. п.

Фобия — непреодолимый навязчивый страх перед каким-либо предметом или явлением, характеризуется переводом внутренней опасности во внешнюю. Фрейдом выделяются две группы фобий: 1) «житейские страхи» (страх смерти, инфекции и т. п.); 2) специальные фобии (боязнь открытых пространств, определенных животных и т. п.). Причиной фобии, как и любого другого симптома, является бессознательный конфликт душевных стремлений.

Фрустрация — психическое состояние дезорганизации сознания и деятельности индивида, вызванное столкновением с объективно

непреодолимыми или субъективно воспринимаемыми трудностями, препятствующими удовлетворению потребности, достижению цели или выполнению поставленной задачи; переживание неудачи, сопровождающееся разочарованием, раздражением, отчаянием, тревогой.

Чувство неполноценности — ощущение собственной неполноценности, неуместности и неспособности, которое возникает в детстве и в дальнейшем служит основой для борьбы за превосходство.

Эго (Я) — в теории психоанализа — аспект личностной структуры; включает восприятие, мышление, научение и все другие виды психической активности, необходимые для эффективного взаимодействия с социальным миром.

Экстернализация — процесс, посредством которого психический образ представляется вовне, проецируется на некоторый объект во внешнем мире. В этом смысле является синонимом проекции и противоположен интроекции и интернализации.

Экстраверсия — термин, предложенный Юнгом для объяснения стиля связей человека с внешним миром. Экстраверсия характеризуется вовлеченностью и интересом к миру людей и вещей — внешнему, по отношению к «Я». В теории Айзенка один из полюсов параметра личности «интроверсия — экстраверсия», характеризующийся склонностью к общительности, дружелюбию, импульсивности и риску.

Эмпатия — постижение эмоционального состояния, проникновение в состояние другого человека, способность почувствовать себя на его месте; подразумевает, что человек, ощущая себя объектом, продолжает сознавать собственную идентичность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аллан Дж. Ландшафты детской души. Психоаналитическое консультирование в школах и клиниках. СПб.; Мн., 1997.

Бауэр Т. Психическое развитие младенца / Пер. с англ. М., 1979.

Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Сб. науч. трудов. М., 1987.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. М., 1986.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М., 1986.

Брински Б. Гештальт-терапия: Методическое пособие к семинарам. СПб., 1996.

Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.

Валлерштейн Дж.В., Келли Дж.Б. Последствия развода родителей: переживание ребенка в период поздней латентности / Лабиринты одиночества. М., 1989.

Валлон А. Психическое развитие ребенка / Пер. с фр. М., 1967.

Захаров А.И. Неврозы у детей и их лечение. Л., 1977.

Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М., 1972.

Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.

Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.

Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. М., 1991.

Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / Ред.-сост. В.С. Мухина. М., 1991.

Мэнделл Дж.Г., Дамон Л. и др. Групповая психотерапевтическая работа с детьми, пережившими насилие. М., 1998.

Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб., 2000.

Оклендер В. Гештальт-терапия с детьми: работа с гневом и интроектами // Гештальт-терапия с детьми. Вып. 1. М., 1996.

Оклендер В. Окно в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М., 1997.

Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М., 1990.

Помощь родителям в воспитании детей / Пер. с англ. М., 1992.

Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: Детский дом: заботы и тревоги общества. М., 1990.

Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. М., 1983.

Раттер М. Помощь трудным детям / Пер. с англ. М., 1987.

Романова Е.С., Потемкин О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.

Смид Т. Групповая работа с детьми и подростками. М., 1999.

Смит Э.У. Внуки алкоголиков: Проблемы взаимозависимости в семье / Пер. с англ. М., 1991.

Спиваковская А.С. Психопрофилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. М., 1988.

Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития / Пер. с англ. Екатеринбург, 1998.

Фельдштейн Д.Н. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.

Фориндер У., Полфелдт Л. Работа с детьми и подростками, лишившимися близких // Кризисные события и психологические проблемы человека / Сб. науч. трудов. Минск, 1997.

Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. М., 1999.

Фромм А. Азбука для родителей. М., 1994.

Фурманов И.А. Психологическая реакция жертвы, пережившей попытку изнасилования // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф / Мат. V Междунар. конф. Минск, 1998.

Фурманов И.А. Насилие над детьми: сходство и различия психологических последствий // Теоретические и прикладные аспекты кризисной психологии / Сб. науч. трудов. Минск, 2001.

Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. Минск, 1999.

Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск, 1999.

Шниц Р.А. Психоанализ раннего детского возраста. М.; СПб., 2001.

Холл З. Последствия сексуальных и психологических травм детства // Психол. журнал. № 5. Т. 13. 1992.

Хоментausкас Г.Т. Семья глазами ребенка. М., 1989.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. Л., 1989.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский и др. М., 1990.

КАРТА

НАБЛЮДЕНИЯ

Инструкция. Карта наблюдений предназначена для регистрации форм дезадаптированного поведения детей по результатам длительного наблюдения за ними. Карта включает 190 фрагментов таких форм поведения. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов.

В регистрационном бланке (см. с 319) зачеркивают те цифры, которые соответствуют тем или иным формам поведения, наиболее характерным для данного ребенка.

1. НД — недоверие к новым людям, вещам, ситуациям

1. Разговаривает с педагогом только тогда, когда находится с ним наедине.

2. Плачет, когда ему делают замечания.

3. Никогда не предлагает никому никакой помощи.

4. Но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.

5. Ребенок «подчиненный» (соглашается на невыигрышные роли, например, во время игры бежит за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).

6. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.

7. Лжет без боязни.

8. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.

9. Никогда не приносит педагогу цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.

10. Никогда не приносит и не показывает педагогу найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.

11. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.

12. Здоровается с педагогом только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.

13. Не подходит к педагогу по собственной инициативе.

14. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).

15. Легко становится нервным, плачет, краснеет, если ему задают вопрос.

16. Легко устраняется от активного участия в игре.

17. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II. Д — депрессия

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.

2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.

3. Ведет себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.

4. В играх активен, иногда апатичен.

5. В свободное время иногда проявляет отсутствие интереса к чему бы то ни было.

6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.

7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.

8. Рассерженный, впадает в бешенство.

9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.

10. Для ручной работы не хватает физических сил.

11. Вял, безынициативен (в классе).

12. Апатичен, пассивен, невнимателен.

13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.

14. Движения замедленны.

15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью.

16. Взгляд тупой и равнодушный.

17. Всегда ленив и апатичен в играх.

18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III. У — уход в себя

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

IV. ТВ — тревожность по отношению к взрослым

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с педагогом.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки педагогу.
5. Очень часто приносит и показывает педагогу найденные им предметы, рисунки, модели и т. п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к педагогам.
7. Преувеличенно много рассказывает педагогу о своих занятиях в семье.
8. «Подлизывается», старается понравиться педагогу.
9. Всегда находит предлог занять педагога своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны педагога.

11. Добивается симпатии педагога.
12. Приходит к педагогу с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
13. Пытается «монополизировать» педагога (занимать его исключительно собственной особой).
14. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
15. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
16. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.
17. Полностью «устраняется», если его усилия не увенчаются успехом.

V. ВВ — враждебность по отношению к взрослым

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в хорошем настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с педагогом.
7. Когда о чем-то просит педагог, то бывает иногда очень сердечным, иногда — равнодушным.
8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. Бормочет под нос, если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.

18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. Дикий взгляд. Смотрит исподлобья.
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен (кричит, угрожает, употребляет силу).
22. Охотнее всего дружит с так называемыми подозрительными типами.
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

VI. ТД — тревога по отношению к детям

1. Играет героя, особенно когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.
3. Склонен прикидываться дурачком.
4. Слишком смел (рискует без надобности).
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Играет (общается) исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.
7. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
8. Хвастает перед другими детьми.
9. Паясничает (строит из себя шута).
10. Шумно ведет себя, когда педагога нет в классе.
11. Одевается вызывающе (брюки, прическа — мальчишки; преувеличенность в одежде, косметика — девочки).
12. Со страстью портит общественное имущество.
13. Дурацкие выходки в группе сверстников.
14. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А — недостаток социальной нормальности (асоциальность)

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.

4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы педагога.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с педагогом, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает педагога, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги.
13. В играх (в общении) с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII. ВД — враждебность к детям

1. Мешает другим детям в играх, посмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к тем детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристаёт к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристаёт к более слабым.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется несоответствующим образом (кусаются, царапаются и пр.).

IX. Н — неугомонность

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми неприятным для них образом.

3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.
6. Неровный, безответственный в ручном труде.
7. Нестарателен в школьных занятиях.
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимателен и длительно на чем-либо сосредоточиться.
10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. ЭН — эмоциональное напряжение

1. Играет в игры, слишком детские для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен (примитивен) в речи.
4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.
5. Играет (общается) исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
7. Другие дети пристают к нему (он является козлом отпущения).
8. Его часто подозревают в том, что он нарушает дисциплину, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.
11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. НС — невротические симптомы

1. Заикается, запинается. Трудно вытянуть из него слово.
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные тики.
5. Грызет ногти.

6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

XII. С — неблагоприятные условия среды

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по несколько дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, грязнуля.
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII. СР — сексуальное развитие

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XIV. УО — умственная отсталость

1. Сильно отстает в учебе.
2. Туп для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XV. Б — болезни и органические нарушения

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через нос.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.

9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVI. Ф — физические дефекты

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рот.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

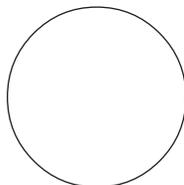
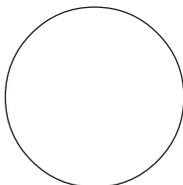
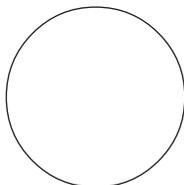
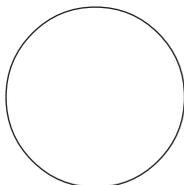
ЧУВСТВА

При смерти
или несчаст-
ном случае

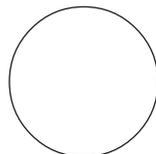
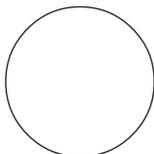
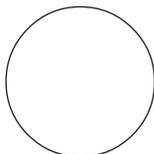
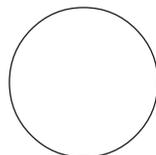
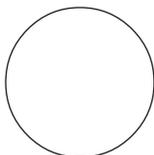
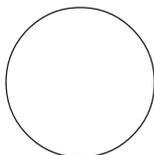
На прошлом
занятии

Сейчас

В будущем



ЧУВСТВА И МАСКИ



КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ

Имя, фамилия _____ Возраст _____ Дата _____ Школа, класс _____

		Нарушения										Неприспособленность															
НД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16											
	Д	1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20						
ТВ	1	2	У		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13										
	ВВ	1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15	8	10	12	14	16										
А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
	Н	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15											
ЭН	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16											
	ВД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2														
С	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16											
	НС	2	3	4	1	5	6	7																			
Б	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14													
	УО	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
Ф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14													
	СР	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
Ф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14													
	СР	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
Ф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14													
	СР	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
Ф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14													
	СР	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
Ф	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14													
	СР	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												

Учебное издание

**Фурманов Игорь Александрович,
Фурманова Наталья Викторовна**

**ПСИХОЛОГИЯ
ДЕПРИВИРОВАННОГО РЕБЕНКА**

Пособие для психологов и педагогов

Редактор *И.К. Свешникова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Художник обложки *А.В. Щетинцева*
Компьютерная верстка *А.И. Попов*
Корректор *К.М. Корепанова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03115 от 10.11.2000.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.009001.08.08 от 21.08.2008.
Сдано в набор 21.11.03. Подписано в печать 20.05.04.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная.
Усл. печ. л. 20,00. Тираж 10 000 экз. (2-й завод 5 001–10 000 экз.).
Заказ №

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие
Полиграфическо-издательский комплекс «Идел-Пресс».
420066, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Декабристов, 2.