# Ольга Владимировна Хухлаева

# Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников

## *Высшее образование –*

«Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников»: Академия; Москва; 2003

ISBN 5-7695-1238-5

## Аннотация

В учебном пособии раскрывается содержание индивидуальной коррекционной работы психолога дошкольного образовательного учреждения и средней общеобразовательной школы с детьми, имеющими отклонения в психологическом здоровье. При этом дается определение понятия «психологическое здоровье», классификация его нарушений, показаны особенности диагностики, характеризуются методы коррекции. Представлена программа практической работы с детьми, проиллюстрированная примерами из опыта работы автора и рисунками детей. Может быть полезно учителям, родителям, школьным психологам, воспитателям и психологам ДОУ.

# О.В. Хухлаева

# Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников

## Введение

В последние десятилетия XX века в России получила широкое распространение психологическая поддержка детей в условиях учреждений народного образования — детских садов и школ. Это и понятно, так как стрессогенность жизни взрослых, их занятость преимущественно работой приводят к росту психологических, психических и физических нарушений у детей. Негативно влияют на здоровье ребенка и громадные нагрузки как следствие столь популярного в наше время раннего обучения дошкольников и интенсивного обучения школьников. В качестве фактора риска можно также отметить дисбаланс в развитии детей, обусловленный стремлением взрослых дать им как можно больше знаний в ущерб формированию интуиции, фантазии, творческих способностей.

Однако психологическая служба в народном образовании до сих пор не располагает достаточным инструментарием для эффективной организации соответствующей поддержки детей. Наиболее разработана сфера диагностики развития ребенка. В последние годы появляются интересные программы групповых занятий с детьми, разработанные с учетом последних достижений психологической науки. Слабым звеном в этой цепи оказалась индивидуальная коррекционная работа в детском саду и школе. Данная книга представляет собой один из возможных вариантов разрешения этой проблемы.

В нашем понимании психологическая коррекция дошкольников и младших школьников является составной частью психологического консультирования — определенного комплекса воздействий, обусловливающих позитивные изменения в человеке. Осуществляется она по запросу родителей, педагогов и других взрослых. У ребенка мотивация к изменениям формируется в процессе самой коррекционной работы. И в этом ее принципиальное отличие от консультирования подростков и взрослых.

Объект психологической коррекции — это дети, имеющие те или иные нарушения психологического здоровья. Ее предмет — процесс восстановления психологического здоровья в условиях направленной коррекционной помощи со стороны психолога-консультанта. Содержание психологической коррекции направлено на содействие развитию ребенка, т. е. не на ослабление или устранение негативного симптома или состояния, а на использование их конструктивных возможностей для усиления и мобилизации личностных свойств ребенка и его адаптивных способностей. В первой части книги раскрываются теоретические основы психологической коррекции, во второй рассматриваются игровые задания, которые могут применяться педагогами-психологами в детском саду и школе. Многие из них были разработаны совместно со студентами факультета педагогики и психологии Московского государственного педагогического университета, а также с сотрудниками негосударственного образовательного учреждения (НОУ) «Премьер» г. Москвы И. В. Ефановой и М. Э. Шакировой, которым автор выражает особую благодарность.

В качестве примеров, иллюстрирующих возможные реакции детей в процессе коррекционной работы, в книгу включены выдержки из протоколов работы автора с воспитанниками детского сада и учениками НОУ «Премьер».

## Часть 1. Теоретические основы индивидуальной коррекционной работы

### 1.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ЕГО ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Поддержание, сохранение и коррекция психологического здоровья детей и подростков — одна важнейших задач детских учебных и воспитательных учреждений. Понятие «психологическое здоровье» введено в научный оборот известным российским психологом И. В.Дубровиной[[1]](#footnote-1).

Обратимся к рассмотрению содержания этого понятия. Прежде всего необходимо соотнести его со смежными понятиями: «здоровье» и «психическое здоровье».

Основываясь на существующих определениях, **здоровье** можно понимать как динамическое равновесие человека с окружающей природой и социальной средой, которое позволяет ему полноценно выполнять социальные функции.

**Психическое здоровье** в качестве составного элемента здоровья в целом включает в себя совокупность психических характеристик, обеспечивающих это динамическое равновесие и возможность выполнения социальных функций. Следовательно, психически здоровый человек адаптирован к социуму и может успешно функционировать в нем.

Что же в таком случае понимать под психологическим здоровьем? Как известно, **психологическое здоровье** — одна из важнейших характеристик личности человека. Оно отражает особенности генезиса и психического развития. Основой психологического здоровья является полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Следовательно, в определение этого понятия должна быть заложена возможность развития человека на всем протяжении его жизненного пути. Необходимо добавить также и требование гармонии не только между человеком и средой, но и между различными составляющими его личности — рациональным и эмоциональным, психическим и телесным, разумом и интуицией и т. п. Исходя из сказанного, психологическое здоровье можно определить как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих: а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом; б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности.

Уточним понятие **развитие** . Прежде всего следует подчеркнуть разницу между «развитием» и «изменением». Развитие в отличие от изменения предполагает не только отсутствие застоя и наличие движения, но и цель, определяющую последовательное накопление человеком позитивных новообразований. Безусловно, вопрос о цели развития — один из наиболее спорных и решается по-разному в зависимости от принадлежности к той или иной психологической школе. Возможно, он даже выходит за рамки психологии и должен рассматриваться в междисциплинарном контексте. Мы полагаем, что в качестве цели развития можно принять выполнение человеком своей жизненной программы, задачи. Под последней будем понимать нахождение своего уникального пути, следуя по которому можно добиться реализации собственных возможностей для обеспечения прогрессивного процесса развития на Земле в целом[[2]](#footnote-2).

Таким образом, становится понятным, что ключевое слово, характеризующее психологическое здоровье, — это **гармония** — гармония человека с самим собой и с окружающей средой: другими людьми, природой, космосом.

Исходя из данного определения психологического здоровья, обратимся к выделению стержневых его характеристик. Поскольку, как уже говорилось, психологическое здоровье предполагает наличие равновесия между различными качествами личности человека, а также между ним и миром, в котором он живет, одним из основных проявлений личности следует назвать саморегулируемость. Различают два вида саморегулируемости: внутреннюю и внешнюю.

**Внутренняя саморегулируемость** — это свойство личности, которое делает доступным свободный и легкий переход от одного функционального уровня к другому, дает возможность находиться на уровне, требующем меньшего психологического напряжения, а затем вновь возвращаться на более высокий уровень. Такие переходы, по мнению Л. И. Анцыферовой, позволяют высвобождать функциональные возможности человека для дальнейшего творческого развития, для постановки новых задач, а также являются формой аутопсихотерапии. Вместе с тем внутренняя саморегулируемость позволяет добиваться гармонии с самим собой, управлять своими эмоциями и отношениями.

**Внешняя саморегулируемость** обеспечивает возможность адекватной адаптации как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям, воздействиям окружающей среды. Здесь следует акцентировать внимание на трудностях адаптации именно к благоприятным ситуациям. Традиционно считается, что к хорошему человек всегда готов и положительные эмоции не требуют особого напряжения, однако это не всегда так. Часто резкое изменение ситуации к лучшему становится причиной серьезного кризиса: личностного или семейного. Кроме того, адаптация представляет собой совокупность двух процессов: активного воздействия на ситуацию, а следовательно, внешних изменений, и приспособления к ней, т. е. изменений внутренних. Остановимся подробнее на внешних и внутренних изменениях.

Для того чтобы производить внешние изменения, необходимо иметь развитую активность. Опираясь на исследования К. А. Абульхановой-Славской, развитую активность можно рассматривать как качество субъекта деятельности, включающее саморегуляцию, комплексную мобилизацию. Вместе с тем активность выступает как особое высшее личностное образование, влияющее на весь жизненный путь человека и проявляющееся в его жизненной позиции, в концепции жизни. Такое понимание активности должно учитываться при рассмотрении проблемы психологического здоровья.

Психологическому здоровью соответствует повышение активности человека для преодоления трудностей, осознание взаимосвязи различных жизненных задач, возможности мобилизации волевого напряжения и адаптации к широкому диапазону социальных изменений. Повышение активности достигается не за счет изменения личности, а благодаря актуализации собственного внутреннего потенциала. Но, говоря об активности, необходимо помнить, что она должна быть обусловлена только общественно необходимой деятельностью, основанной на общечеловеческих ценностях.

В литературе возможность приспособления человека к трудным ситуациям определяется через понятие «стрессоустойчивость», т. е. приспособление без ущерба для здоровья. Однако сегодня необходимо по-новому взглянуть на роль стресса в развитии личности в целом и для ее психологического здоровья в частности.

Известно, что стрессовые механизмы как биологического, так и социального уровней — непременные участники процесса совершенствования и обновления всех форм живого. Индивидуальное развитие и мировая эволюция осуществляются не только в условиях стресса, но в первую очередь благодаря стрессу. По мнению большинства исследователей, такую важную характеристику психологического здоровья, как стрессоустойчивость, необходимо заменить «стрессоизменчивостью», которая предполагает не только сохранение здоровья, но и возможность использования человеком стресса для самоизменения, личностного роста и развития. Тогда преодоление жизненных трудностей будет обязательно сопровождаться позитивными изменениями личности, а сами жизненные трудности перестанут быть источником только негативных переживаний.

Одним из важнейших для решения проблемы психологического здоровья является вопрос о роли перемен в жизни человека. Согласно современным исследованиям, перемены в жизни — мощный травмирующий фактор (стрессор), поэтому человек должен иметь возможности для внутренней и внешней стабилизации. Однако нам представляется, что верно обратное. Существенные изменения программирующих свойств личности служат условием прогрессивного развития человека, его качественного изменения. Принципиальным здесь является тот смысл, который приобретают затруднения для становления личности: именно в зависимости от этого смысла они выступают в качестве либо стрессора, либо, наоборот, — условия самореализации личности.

Итак, саморегулируемость как характеристика, обеспечивающая гармонию внутри человека и между ним и средой, может быть внутренней, регулирующей различные аспекты личности и состояния человека, и внешней, включающей как воздействие его на ситуацию, так и самоизменение.

Как уже говорилось, кроме гармонии психологическое здоровье предполагает возможность полноценного функционирования и развития человека. Анализ литературы и наши исследования позволяют утверждать, что для этого необходимы определенные взаимосвязанные условия.

• Наличие позитивного образа собственного Я, т. е. абсолютное принятие человеком самого себя при достаточно полном самоосознании, а также позитивного образа Другого — принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т. п., а следовательно, глубокое убеждение в ценности человеческой жизни — как своей, так и чужой. Безусловной предпосылкой этого служат личностная целостность, умение принять свои негативные качества и разглядеть в каждом из окружающих положительные черты, даже если они не сразу заметны. Очень важно взаимодействовать именно с этим светлым началом в другом человеке и дать право на существование негативным свойствам в другом так же, как и в самом себе.

• Владение рефлексией как средством самопознания, способность концентрировать свое сознание на себе, собственном внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Умение понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, свободно и открыто проявлять чувства без причинения вреда другим, осознавать причины и последствия своего поведения и действий окружающих.

• Наличие потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, способствующий его дальнейшему развитию. Он полностью принимает ответственность за свою жизнь и становится «автором собственной биографии»[[3]](#footnote-3).

Таким образом, психологическое здоровье человека включает в себя: а) способность к саморегуляции, б) наличие позитивных образов собственного Я и Другого, в) владение рефлексией как средством самопознания, г) потребность в саморазвитии.

Рассмотрев основные характеристики психологического здоровья, попытаемся определить, насколько оно взаимосвязано с физическим здоровьем. Само использование термина «психологическое здоровье» подчеркивает неразделимость телесного и психического в человеке, значимость и того и другого для полноценного функционирования. Не случайно в последние годы выделилось новое научное направление — психология здоровья, наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития. В рамках этого направления подробно рассматривается влияние психических факторов на сохранение здоровья и на появление болезни. При этом само здоровье рассматривается не как самоцель, а как условие для самореализации человека на Земле, для выполнения предназначенной ему миссии.

Основываясь на положениях психологии здоровья, можно предположить, что именно психологическое здоровье является предпосылкой здоровья физического. Иначе говоря, если исключить влияние генетических факторов, катастроф, стихийных бедствий и т. п., то психологически здоровый человек, вероятнее всего, будет здоров и физически.

Механизмы влияния психики на телесные функции изучает психосоматическая медицина, она систематизирует психосоматические расстройства, определяет методы их профилактики и лечения. Согласно исследованиям в этой области, наблюдается тенденция расширения спектра психосоматических заболеваний, т. е. таких, в которых прослеживается их психическая обусловленность.

Поэтому, говоря о психологическом здоровье, нельзя не коснуться влияния психологических факторов на развитие и течение болезни. Необходимо выявить психологические факторы или комплексы таких факторов, которые могут служить предпосылкой тех или иных заболеваний. Вопрос этот дискуссионный, поэтому приведем наиболее распространенные взгляды на данную проблему.

Так, Ф. Дунбар в 1948 г. обосновал теорию «профиля личности». Считая эмоциональные реакции производными от особенностей личности больного, автор обращает внимание на их связь с вероятностью развития у него различных соматических заболеваний. В частности, он делает вывод о существовании коронарного, гипертонического, аллергического и склонного к повреждениям типов личности. И хотя эта теория не нашла четкого подтверждения, в последующем еще не раз делались попытки связать предпосылки соматических заболеваний с особенностями личности[[4]](#footnote-4).

Отечественные авторы (Ю. М. Губачев, Д. И. Викторова и др.) полагают, что весь накопленный опыт психологического анализа различных групп больных психосоматическими заболеваниями свидетельствует об отсутствии специфичности личностных структур и конфликтов, определяющих психологические факторы риска развития заболевания. Они склонны считать более оправданным выделение неспецифического психосоматического типа личности, которому свойственно наличие широкой зоны нарушений в разных системах отношений — неспособность мобилизовать механизмы психологической защиты, фрустрационная неустойчивость, эгоцентризм, склонность к блокаде внешнего выражения эмоционального состояния. Из этого вытекает возможность предотвращения болезни при наличии данных характеристик с помощью изменений ценностных ориентации и установок личности.

Важнейший предмет психосоматики составляют чрезвычайно распространенные гипертензивные состояния. Основная форма этих нарушений — гипертоническая болезнь. Частота гипертонических заболеваний увеличивается по мере приближения к урбанизированным центрам цивилизации, и с каждым годом контингент больных молодеет. Все больше детей младшего школьного и даже дошкольного возраста начинают страдать именно этой формой психосоматического заболевания. Многие исследования указывают на наличие взаимосвязи между гипертонической болезнью и подавляемым чувством гнева (агрессивность). Некоторые авторы отмечают, что повышенное артериальное давление может сопровождаться неадекватной самоуверенностью или, наоборот, неадекватной покорностью. Основная масса наблюдений свидетельствует, что для больных гипертонией характерно проявление гнева. На наш взгляд, подобные проявления заболеваний взаимосвязаны: повышенная враждебность, как правило, внешнее выражение слабости личностного Я.

Едва ли не самой значимой индивидуальной предпосылкой психосоматики является алекситимия. Этот психологический симптомо-комплекс следует рассмотреть особенно подробно, поскольку его наличие типично для людей, страдающих психосоматическими расстройствами. Согласно общепринятому пониманию, **алекситимия** — это совокупность психологических, характеристик, предрасполагающих к заболеваниям психосоматической специфичности. Первая из этих характеристик — слабая дифференцированнрсть эмоциональной сферы, неспособность к распознанию и описанию своих эмоций и эмоций других людей, неумение человека выражать словами свои внутренние переживания, различать чувства и телесные ощущения. Могут присутствовать запреты на чувствование или внешнее проявление какого-либо чувства, например страха или гнева.

Вторая характеристика — преобладание наглядно-действенного мышления, слабая его символизация и образность, ригидность и конкретность. Часто отмечается недостаточная рефлексивность, например по поводу своих потребностей и мотивов, вследствие этого снижается способность саморегуляции, возможны аффективные срывы, причины которых плохо осознаются человеком.

По-разному представляя себе взаимосвязь между психологическими особенностями человека и состоянием его здоровья, исследователи едины во мнении, что не только «в здоровом теле здоровый дух», но и душевное здоровье определяет здоровье физическое.

Однако человеку для полноценной жизни одного здоровья недостаточно. Хочется прожить жизнь не только здоровым, но и счастливым. А существует ли взаимосвязь между психологическим здоровьем и жизненным счастьем? Попробуем ответить на этот вопрос.

Проблема жизненного счастья особенно обострилась в современной России. По результатам интерактивных опросов, проведенных в период реформ 90-х гг. XX в., складывается весьма удручающая картина социального самочувствия граждан нашей страны. Причем данные опросов, несмотря на некоторые расхождения в формулировках, практически совпадают. На протяжении последних лет число неудовлетворенных жизнью устойчиво удерживается на уровне 73 — 75 %, в то время как прекрасное настроение отмечается только у 3 % опрошенных. Так, по результатам опроса социологов в 2001 г. в 41 субъекте РФ, только 13,8 % россиян считали себя счастливыми людьми. Это катастрофически низкий показатель. Правда, может возникнуть вопрос, насколько он соответствует реальной ситуации, ведь счастье, как и удовлетворенность жизнью, — категория оценочная, это мнение самих субъектов о своих переживаниях и восприятии жизни с точки зрения собственных внутренних критериев и эталонов, независимо от того, что об этом думают другие люди и насколько эти эталоны соответствуют общепринятым взглядам и стандартам.

Как справедливо отмечает известный английский психолог М. Аргайл, если люди утверждают, что они счастливы, даже живя в глинобитных хижинах и на сваях, или, напротив, испытывают депрессию и неудовлетворенность при внешних признаках благополучия, значит, дело обстоит именно так, независимо от того, что мы думаем по этому поводу.

Собственный опыт работы автора с детьми из высокообеспеченных семей подтверждает эту мысль: большинство из них не чувствуют себя счастливыми, несмотря на наличие внешних параметров благополучия.

Итак, в России не очень много счастливых людей. Попробуем обосновать влияние психологического здоровья на субъективное ощущение удовлетворенности жизнью.

В ряде исследований зарубежных авторов выявлена связь общей удовлетворенности и счастья с отдельными личностными параметрами, такими, как самоуважение и уважение по отношению к другим людям, чувство «внутреннего контроля», способность рефлексировать, планировать личное время и др. Психологически здоровый человек испытывает также потребность в саморазвитии.

Дискуссия о том, что такое счастье в контексте жизненного пути человека, ведется с давних времен. Еще древнегреческие философы обозначили два понимания счастья, в соответствии с которыми определяются и наиболее общие типологические различия счастливых людей. Одно из них получило название «эвдемонизм», другое — «гедонизм».

По своему содержанию термин «eudaimonia», который широко использовался античными мыслителями, означает блаженство, высшее благо. В соответствии с этим значением счастье связывается не с субъективными переживаниями и эмоциями радости, восторга, удовольствия и т. п., а с приближением к идеалу, с «идеальными ориентирами». Счастье как состояние блаженства и высшего совершенства предполагает стремление человека соответствовать своему предназначению. Свое предназначение каждый обретает путем развития всех тех потенций, которые не только заложены в общей природе человеческого рода, но и уникально представлены в каждой отдельной личности. Таким образом, эвдемонизм означает не только общий принцип мировосприятия, но и идею самосовершенствования личности, реализацию человеком себя как духовного, разумного существа. Эти умозаключения античных мыслителей оказались наиболее перспективными, они нашли дальнейшее развитие в современных гуманистических теориях личности с их представлениями о ее самоактуализации и поиске смысла жизни как основы человеческого счастья.

Принцип счастья, названный в древнегреческой философии «гедонизмом» (hedone — наслаждение), определял высшим благом и целью жизни человека чувственные удовольствия, стремление к наслаждениям. Именно удовольствия и наслаждения, их длительность, интенсивность и разнообразие, составляют, по мнению гедонистов, максимум человеческих желаний.

Как ни далека во времени современная Россия от Древней Греции, основные варианты понимания людьми счастья вполне укладываются в определения античных философов. Не углубляясь в дискуссию по этому вопросу, присоединимся к мнению классика отечественной психологии С. Л. Рубинштейна. Когда жизнь, писал он, превращается «в погоню за удовольствием, отвращающую человека от решения его жизненных задач, — это не жизнь, а ее извращение, приводящее к неизбежному ее опустошению»[[5]](#footnote-5). Таким образом, можно заключить, что счастливым чувствует себя человек, непрерывно развивающийся, стремящийся всеми силами исполнить свое предназначение.

Данный краткий анализ иллюстрирует четкую взаимосвязь между ощущением удовлетворенности Человеком своей жизнью и психологическим здоровьем. А психологическое здоровье необходимое условие полноценной жизни до глубокой старости.

### 1.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ЦЕЛЬ И КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ

О психологическом здоровье ребенка свидетельствует сформированность у него основных возрастных личностных образований, а те или иные трудности в их формировании указывают на определенные нарушения психологического здоровья.

Так, уже младенчество вносит важный вклад в формирование Я ребенка. К концу этого периода у него складывается предпосылка самоуважения, возникает первичный образ окружающего мира, к которому он испытывает доверие. Но могут сформироваться и неустойчивое или негативное отношение к себе, потребность в постоянной помощи, заботе, а также недоверие к окружающему миру, диффузное чувство небезопасности. В младенчестве формируются первые паттерны взаимодействия с людьми: стремление к вступлению в эмоционально близкие отношения или же страх таких взаимоотношений, стереотипность контактов. Можно сказать, что закладываются основы эмоционального развития — оптимизм и жизнерадостность, эмоциональная отзывчивость. Но возможно и развитие апатии либо неспособности к эмоциональному заражению (асинтония), к эмоциональным контактам в целом (синдром «потери чувств»).

Важнейшее условие формирования в младенчестве позитивных новообразований — адекватное возрасту и темпераменту взаимодействие с ним матери. Применительно к первым трем-четырем месяцам многие психологи говорят о необходимости «ансамбля» мать — ребенок, в котором ребенок «солирует», а мать прислушивается к его желаниям и потребностям и в соответствии с этим выстраивает свое поведение. «Аффективные взаимодействия между матерью и ребенком, включая визуальные, тактильные и кинестетические переживания, обеспечивают фон, на котором ребенок начинает строить чувство собственного Я и восприятие другого»[[6]](#footnote-6). Через прикосновения, разговоры, но в первую очередь через свое собственное положительное эмоциональное состояние мать обеспечивает ребенку чувство безопасности, любви, служит прообразом внешнего мира.

Через поведение матери ребенок развивает свою активность и учится управлять ею. Так, если мать приходит в восторг от «исследовательских» попыток ребенка, то тем самым она как бы закладывает фундамент будущей активной жизненной позиции ребенка и его уверенности в себе.

В раннем возрасте (от года до 3 лет) Я ребенка развивается за счет первоначального осознания самого себя. К концу раннего возраста формируется автономная позиция, т. е. возможность самостоятельно совершать собственный выбор и добиваться его реализации. Однако могут возникнуть и затруднения в ее развитии, следствием чего становятся пассивность, зависимость от оценок взрослых или постоянное стремление всеми силами утверждать свою свободу.

Этот период важен для формирования у ребенка способности подчиняться общественно принятым нормам. Ребенок учится следовать некоторым «можно» и «нельзя», сознательно принимать простейшие правила (самостоятельно одеваться, убирать разбросанные кубики и т. п.). В случае нарушенного развития возможно формирование стереотипа подчинения общественным нормам без их внутреннего осмысления даже в ущерб самому себе. В раннем возрасте начинает развиваться эмоциональная сфера ребенка. Дети становятся более агрессивными, им нравится разрушать предметы, обижать и даже мучить животных, при этом они направляют свою агрессивность преимущественно на главный объект любви — на мать. В норме к трем годам агрессивность снижается, ребенок может сдерживать ее или пользоваться ею в конструктивных целях, например в игре.

В случае нарушенного развития ребенок прячет от окружающих свою агрессивность и становится подчеркнуто миролюбивым. К примеру, ребенок, испытывающий ревность и гнев к младшей сестре, будет подходить к ее кроватке и беспокоиться, «дышит ли она». В другом варианте развивается деструктивная агрессивность, т. е. стремление разрушать предметы (ломать игрушки, рвать книжки, собственные вещи) или нарушать нормы поведения, и в первую очередь не слушаться взрослых.

В связи с тем что в раннем возрасте возможны столь существенные нарушения, необходимо рассмотреть условия оптимизации развития ребенка. Прежде всего это адекватная реакция матери на процесс отдаления от нее ребенка, когда она остается физически доступной, но не слишком навязчивой. Кроме того, необходимо сохранение нежного, ласкового отношения к ребенку, несмотря на его агрессивные действия. Важное значение имеет приучение малыша к опрятности, поскольку горшок — основная «арена», на которой разыгрывается борьба ребенка с матерью за самостоятельность. В этот период увеличивается значимость отца. Наблюдая за нежными отношениями между матерью и отцом, ребенок получает представление о существовании несимбиотических любовных отношений. Отец становится для него прообразом внешнего мира. Присутствие физически и эмоционально доступного отца облегчает отдаление от матери, поскольку оно становится уходом не в «никуда», а «к кому-то»[[7]](#footnote-7). В случае если воспитанием ребенка занимаются несколько человек, например мать и бабушка, важно выработать общие требования к ребенку, соблюдение которых взрослые должны строго контролировать. Авторитарный или, наоборот, попустительский стиль воспитания, а также чередование то одного, то другого могут привести к серьезным отрицательным последствиям.

В дошкольном возрасте происходит стабилизация Я ребенка, он начинает задумываться над тем, какой он — плохой или хороший. Важнейшее значение для стабилизации Я играет процесс идентификации с родителем своего пола, т. е. не простое подражание или частичное принятие качеств родителя, а стремление чувствовать себя сильным, уверенным или нежным, заботливым — таким, каким хотел бы видеть себя ребенок. Это происходит потому, что родитель как идеальное Я включается в еще достаточно слабое Я ребенка, укрепляет его и дает силы для развития (Г. Фигдор). Если этого по тем или иным причинам не происходит, то у ребенка сохранится инфантильное слабое Я, которое с возрастом нарабатывает те или иные способы психологической защиты, например стремление к обязательному успеху, поощрениям и т. п.

В дошкольном возрасте также активно развивается самосознание. Ребенок осознает, что в целом он хороший, но имеет некоторые недостатки, и начинает понимать: чтобы быть хорошим, нужно соответствовать родительским требованиям. Некоторые авторы считают, что можно говорить о так называемом явлении родительского программирования — формировании под воздействием родительских директив основных жизненных сценариев ребенка. Если же ребенок ощущает себя недостаточно хорошим, чтобы получать необходимое ему внимание позитивными способами, то у него могут складываться и закрепляться различные формы получения внимания с помощью негативных проявлений, таких, как нарушение поведения, драки, ложь и т. п. В этом случае ребенок предпочитает быть пусть наказанным, но обязательно замеченным взрослыми.

Значительно расширяется сфера общения за счет включения в нее сверстников и воспитателя детского сада — первого чужого взрослого. Через общение к концу дошкольного возраста формируется важнейшее новообразование — эмоциональная децентрация, умение принимать во внимание чувства и мысли других людей.

Динамично развивается эмоционально-волевая сфера дошкольника. Среди основных тенденций можно назвать возрастание волевой регуляции поведения, начало осознания ребенком своих и чужих чувств, развитие пространственно-временного смещения — возможности помнить свои эмоциональные состояния или предвосхищать их в той или иной ситуации.

Каковы условия приобретения ребенком дошкольного и младшего школьного возраста позитивных новообразований? Если в младенчестве основное влияние на развитие личности малыша осуществляется матерью, в раннем возрасте существенно возрастает роль эмоционально и физически доступного отца, то теперь на ребенка воздействует семейная система в целом. Для нормального развития ему необходимо уже не только собственное общение с матерью и отцом, но и наличие теплых, доброжелательных отношений между родителями. Конфликтные взаимоотношения или их крайний вариант — развод нарушают процесс идентификации. Кроме того, важен и опыт общения с воспитателями детского сада, который ляжет в основу восприятия ребенком последующих чужих значимых фигур.

Динамично развивается самосознание младших школьников. К концу этого возрастного периода ребенок уже хорошо осознает свои достоинства и недостатки, свое отличие от окружающих, мотивы поведения, права и обязанности. Однако длительное пребывание его в ситуации несоответствия своих возможностей требованиям, предъявляемым к нему значимыми взрослыми, может привести к серьезному нарушению в развитии самосознания, в частности фиксации только на своих недостатках или только на обязанностях. В этом случае возможно ослабление Я и формирование чувства неполноценности, ущербности.

В общении с родителями у младшего школьника формируется представление о желаемой и нежелательной для него семье и половых семейных ролях. Ребенок как бы примеряет на себя роль, выполняемую родителем своего пола, принимая или отвергая ее. К примеру, в беседах с девочками-третьеклассницами выяснилось, что они прекрасно представляют, какого «любимого» они хотели бы иметь и зачем: для романтических отношений, эмоциональной поддержки или получения материальных благ. Помимо этого постепенно, начиная со второго класса, у ребенка развивается способность дифференцировать значимых взрослых, т. е. замечать их достоинства и недостатки. К концу этого периода он уже способен сопоставлять своих родителей с родителями других детей или же с педагогами. Через общение со сверстниками, сравнение себя с ними формируется социальное Я ребенка, т. е. представление о себе и своем месте в системе социальных отношений, а также осознание эффективности своего социального Я или, наоборот, своей беспомощности.

Эмоционально-волевая регуляция становится в этом возрасте не только более устойчивой, но и осознанной. К примеру, третьеклассник уже способен четко контролировать свое поведение на уроках у требовательного учителя и «безобразничать» у педагога, который не владеет дисциплиной в классе.

Важнейшим условием нормального развития личности младшего школьника является наличие у него доверительных отношений с учителем. Учитель становится объектом любви ребенка и одновременно источником его страхов. Он может скомпенсировать негативное влияние возможных неуспехов в учебе или усугубить его. Не менее важно сохранение теплых, не опосредованных школой взаимоотношений ребенка с родителями. Родители не должны смотреть на ребенка через призму его оценок и учебных достижений и торопить его индивидуальное познавательное движение.

Помимо основных возрастных личностных новообразований, психологическое здоровье характеризуют саморегулируемость (внешняя и внутренняя), уважение к самому себе и окружающим, способность к рефлексии и потребность в саморазвитии. Понятно, что о сформированности этих качеств можно говорить только с учетом возрастных возможностей их проявления.

Еще в младенчестве начинает формироваться и проявляется такая личностная характеристика, как самоуважение, или принятие ребенком себя. В этот же период зарождаются механизмы внешней саморегуляции в виде способности переносить кратковременные состояния депривации, например голода, отсутствия матери и т. п.

В раннем возрасте к первичному самоуважению добавляется возможность проявления самостоятельных решений, действий. А к способности переносить состояния депривации — самостоятельное преодоление первых трудностей. Начинает формироваться первичная внутренняя саморегуляция — отсрочка немедленного удовлетворения потребностей и первичная эмпатия — способность почувствовать состояние другого и пожалеть его. В период от двух до трех лет закладываются основы регулирующей функции речи. Большое значение для формирования внутренней саморегуляции имеет выработка прочной и действенной реакции на два главных словесных сигнала взрослых: на слово «надо», требующее действия даже вопреки нежеланию ребенка, и на слово «нельзя», запрещающее действие, желаемое ребенком.

В дошкольном возрасте, как уже говорилось, образ Я усиливается за счет появления возможности проявлять инициативу, выполнять действия с опорой на собственную фантазию. Продолжает развиваться внешняя саморегуляция благодаря приобретению опыта адаптации к детскому саду. Интенсивно развивается внутренняя саморегуляция. В 3–4 года приходит способность воспринимать собственные чувства, а затем чувства других людей, т. е. начинает формироваться первичная рефлексия. Примерно в это время ребенок уже может осознавать свое желание быть хорошим и стремится к этому — появляется первичная потребность в саморазвитии. Правда, как отмечал В. И. Слободчиков, ребенок осознает себя субъектом душевной жизни, собственных хотений уже с 11 месяцев. С этим можно согласиться, добавив, что дошкольник, ставший субъектом, еще не вполне осознает себя им. У детей старшего дошкольного возраста слова «надо», «можно», «нельзя» становятся основой для саморегуляции, когда мысленно произносятся самим ребенком. К концу дошкольного возраста формируется умение учитывать в поведении чувства и мысли другого человека.

В младшем школьном возрасте образ Я дополняется чувством умелости, компетентности, т. е. осознанием собственной возможности хорошо делать порученное дело. Значительный опыт внешней саморегуляции приобретается за счет адаптации к требованиям школьной жизни. Резкое развитие получают волевые качества. Появляется стремление к сотрудничеству, и на его основе формируется социальный интерес, т. е. способность интересоваться другими людьми и принимать участие в их делах. Важнейшим личностным новообразованием этого периода становится способность к рефлексии учебной деятельности. Дальнейшее развитие получает и личностная рефлексия. Начиная с 6 лет ребенок постепенно начинает узнавать и дифференцировать свои личностные качества. В этом возрасте ребенок уже осознает потребность в саморазвитии, т. е. младший школьник может увидеть противоречие между своим реальным Я и идеальным, между своими способностями и возможностями, между «могу» и «хочу» соответственно, понять некоторые аспекты внутреннего источника своей активности.

**Условия становления основных компонентов психологического здоровья ребенка** . К уже представленным выше добавим следующие:

• Содействие формированию активности ребенка, которая особенно необходима ему для осуществления саморегуляции. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, можно говорить о существовании сензитивных периодов для развития того или иного вида активности (двигательной, познавательной, коммуникативной и др.). Очень важно, чтобы в сензитивный период активность ребенка получила возможность реализации в условиях позитивного общения и соответствующим образом организованного обучения. Неадекватная организация жизненных структур блокирует активность, снижает ее уровень или придает ей другую направленность.

• Наличие опыта самостоятельного преодоления препятствий. Широко распространенное мнение о необходимости полного эмоционального комфорта абсолютно неверно.

• Всемерная поддержка развития рефлексии, когда взрослый побуждает ребенка к пониманию себя, своих особенностей и возможностей, причин и последствий своего поведения.

• Наличие ценностных ориентации в развитии ребенка, когда он получает возможность приобщиться к идеалам взрослых, их жизненным устремлениям и соответственно этому строить свое миропонимание

**Взаимосвязь психологического и физического здоровья детей** . Чем младше ребенок, тем более выражена эта взаимосвязь. Существует мнение, что в период младенчества психологические и соматические процессы практически неразрывны, и эта их слитность по мере взросления ребенка должна ослабевать. Более того, многочисленные исследования в этой области называют психосоматику «языком младенца», с помощью которого он сообщает о чувстве дискомфорта, тех или иных нарушениях своего функционирования. Так, повторяющиеся инфекции, отиты и бронхиты, астма, расстройства питания, нарушения сна рассматриваются как реакции ребенка на плохо переносимые внешние условия.

Психосоматические проявления у детей имеют не только соматические симптомы. Известный французский психиатр Л. Крейслер приводит следующую классификацию психопатологий младенчества, в появлении которых основная роль принадлежит психологическим факторам:

1) соматически проявляющиеся расстройства: бессонница, анорексия, булимия, рвота, запор, понос, расстройства дыхания;

2) нарушения развития: задержки и дисгармония в овладении речью, двигательными навыками, социальными отношениями;

3) расстройства, проявляющиеся в моторике: чрезмерная двигательная активность или инертность, ритмические движения корпуса, вращение головы;

4) умственно-душевные расстройства: депрессия, возбужденность, апатия, фобические расстройства и т. п.

Л. Крейслер и Р. Шпиц выделяют типичные возрастные психосоматические проявления, а также варианты психосоматического реагирования детей на различные неадекватные взаимоотношения с матерью. Так, желудочные колики наиболее характерны для младенцев 1 — 3 месяцев жизни. Во втором полугодии наиболее вероятными становятся отклонения пищевого поведения, а спастический плач приходит на втором или третьем году жизни. Под последним понимается внезапный, бурный плач, который появляется в присутствии самого «слабого» родственника.

Эти исследователи отмечают разные варианты психосоматического реагирования младенцев на неадекватные взаимоотношения с матерью. Открытое отвержение матерью может стать причиной повторяющейся рвоты, обусловить ко́му младенца. Тревожная гиперопека приводит к появлению желудочных колик, а враждебность под маской внешней тревоги — к младенческой экземе. Резко негативные последствия имеют колебания матери между баловством ребенка и враждебным отношением к нему. После 6 месяцев у детей, находящихся в таких условиях, наблюдается тенденция к постоянному раскачиванию в положении на четвереньках, а потом стоя, описаны такие патологические проявления, как игра с фекалиями и копрофагия[[8]](#footnote-8).

Психосоматические проявления зависят не только от возраста ребенка и его взаимоотношений с матерью, но и от специфики его темперамента. Активность или пассивность ребенка преобладает уже в первый период жизни. Повышенная активность может привести к нарушениям сна, питания или дефекации, пассивность влечет за собой, к примеру, чрезмерное увеличение веса ребенка.

Говоря о последствиях психосоматики младенчества в более позднем возрасте, Л. Крейслер отмечает, что возможно полное излечение, но вероятна и непрерывность соматической патологии, например некоторые формы астмы, тучность и т. д. Однако более серьезная опасность состоит в том, что у ребенка может закрепиться психоматический способ реагирования на эмоциональный дискомфорт. Во взрослом возрасте это обычно приводит к развитию тяжелой психосоматической патологии[[9]](#footnote-9).

Следующая важная проблема, обычно интересующая педагогов и родителей, взаимосвязаны ли психологическое здоровье и успеваемость в школе. Основываясь на результатах современных исследований, можно утверждать, что существует зависимость между нарушениями психологического здоровья и снижением успеваемости. Большое внимание этой проблеме уделяет, в частности, психоаналитически ориентированная педагогика. Так, например, выявлено, что отставание в успеваемости, а также недисциплинированность — чаще всего проявление бессознательных конфликтов или невротических образований[[10]](#footnote-10).

Нарушениям психологического здоровья соответствует выраженное повышение тревожности, которое может привести к существенному снижению внимания, в особенности произвольного. А, как известно, в учебной деятельности младших школьников внимание играет важную роль. Снижение внимания является общим неспецифическим следствием нарушения психологического здоровья. Но можно говорить и о специфических причинах снижения успеваемости для каждого варианта нарушения психологического здоровья. Подробное обоснование классификации нарушений психологического здоровья будет приведено позже, но логика обсуждения вопроса требует употребления их названий в данной главе. Так, у детей с защитной агрессивностью внутреннее напряжение может обусловить повышенную двигательную активность, склонность к нарушениям дисциплины. Такие дети будут вызывать недовольство учителя. Поэтому причина снижения успеваемости — прежде всего в отсутствии эмоционального контакта с учителем. Наличие выраженных страхов у детей, как правило, приводит к ситуациям постоянного напряжения, что обусловливает повышенную утомляемость и снижение работоспособности.

У школьников с деструктивной агрессивностью и социальными страхами наблюдаются трудности при ответах у доски, в процессе выполнения контрольных работ. Но более всего им мешает страх ошибиться, который может привести к резкому увеличению числа ошибок, снижению темпа деятельности, появлению лени защитного характера, снижению работоспособности и т. п.

Учащиеся, обладающие демонстративной агрессивностью, вырабатывают стереотип поведения, направленный на получение преимущественно негативного внимания. Они мешают вести уроки, вызывают недовольство учителя, что приводит к снижению учебной мотивации. Дети, имеющие страх самовыражения, на уроках периодически «уходят в себя» и просто не слышат часть учебного материала. Понятно, что, вероятнее всего, это также приведет к снижению успеваемости. Таким образом, психологическое здоровье — одна из важнейших предпосылок хорошего физического состояния и успешного обучения в школе.

**Критерии психологического здоровья —**  основа дифференцирования психологической помощи детям. Поскольку психологическое здоровье предполагает наличие динамического равновесия между индивидом и средой, то ключевым критерием может стать гармония между ребенком и социумом, т. е. способность приспособления к окружающему миру, с одной стороны, и возможность творческого его преобразования — с другой.

Высшего, креативного, уровня психологического здоровья достигают дети с устойчивой адаптацией к среде, они имеют резерв сил для преодоления стрессовых ситуации и активно, творчески относятся к окружающей их действительности. Такие дети не требуют психологической помощи.

На среднем, адаптивном, уровне находятся дети, в целом адаптированные к социуму, по результатам диагностических методик они проявляют лишь отдельные признаки дезадаптации и несколько повышенную тревожность. Такие дети могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и требуют групповых занятий профилактически-развивающей направленности.

На низком, дезадаптивном, уровне находятся дети с выраженной дезадаптацией. Они требуют индивидуальной коррекционной работы. Однако ввиду неоднозначности использования понятия дезадаптации остановимся на нем подробнее. Дезадаптация может рассматриваться с точки зрения проявлений, нежелательных для окружающих (затруднения в осуществлении воспитательного процесса, нарушения дисциплины, конфликтность и т. п.), и с учетом внутриличностных показателей (нарушение статуса в школе, наличие психосоматических проявлений). И то и другое внешне заметно окружающим. Но необходимо учитывать и возможность внешне не проявляемой дезадаптации, когда изменения в поведении практически незаметны и для ее выявления необходимо применение диагностических методик.

Процесс сохранения психологического здоровья как единство диагностики, профилактики и коррекции в определенных психолого-педагогических условиях можно представить следующим образом (рис. 1).

Как показано на рисунке, работа, связанная с сохранением психологического здоровья, включает в себя несколько этапов: диагностику, определение какому уровню психологического здоровья соответствует ребенок, групповую, психопрофилактическую или индивидуальную коррекционную работу и заключительную диагностику с целью оценки эффективности психолого-педагогических воздействий. При этом следует отметить, что положительный результат возможен только в том случае, если имеются определенные психолого-педагогические условия, обеспечить которые могут окружающие ребенка, подростка взрослые — педагоги и родители.

**Организационные основы процесса сохранения психологического здоровья в детском саду и школе** . Прежде всего необходима хорошая подготовка педагогического коллектива. Важно провести для учителей и воспитателей цикл обучающих семинаров. Первый из них — мотивационный, на котором нужно заинтересовать педагогов данной проблемой, добиться того, чтобы они поняли, как важна эта работа, и захотели ею заниматься. Можно начать с обсуждения взаимосвязи между психологическим здоровьем и физическим. Поскольку многие педагоги сами имеют проблемы со здоровьем, тема эта будет для них личностно значима. Нужно обязательно дать высказаться самим педагогам, предложить им показать на конкретных примерах, как эмоциональные стрессы могут привести к появлению тех или иных заболеваний, снижению успеваемости, проблемам, связанным с поведением учащихся.

Рис. 1. Структура работы, связанной с сохранением психологического здоровья школьников

Второй семинар может быть посвящен ключевым проблемам воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для его проведения можно использовать материалы данной книги.

На последующих семинарах подробно обсуждаются оптимальные условия сохранения психологического здоровья детей, т. е. конкретные действия самих педагогов. Только после длительной, серьезной подготовки можно внедрять систему психолого-педагогической поддержки учащихся в учебно-воспитательный процесс.

Началом этой работы становится встреча психолога с родителями, она проводится по той же схеме, что и первый семинар с педагогами. Очень важно разъяснить родителям различия в понимании психологического и психического здоровья, которое у многих ассоциируется с психиатрией и поэтому вызывает страх. Нужно подчеркнуть, что работа будет проводиться со здоровыми детьми, чтобы помочь им вырасти успешными и счастливыми. Кроме того, полезно объяснить родителям, что не всегда они ответственны за появление тех или иных нарушений у своего ребенка. Зачастую они действуют во вред ребенку не от отсутствия любви, а, наоборот, от ее избытка, а также от недостатка времени или возникновения каких-либо других объективных причин. Это нужно знать для того, чтобы не возникало чувство вины, которое может обусловить сопротивление усвоению психологических знаний. По возможности обучение родителей можно продолжить на основе материала, представленного в данной книге.

После обучения педагогического коллектива и встречи с родителями необходимо организовать систему отслеживания динамики психологического здоровья учащихся во время обучения в школе, или, как теперь принято говорить, мониторинг психологического здоровья. Он должен состоять из диагностики, анализа ее результатов и их фиксации, последующего осмысления.

Диагностика проводится ежегодно. Оптимальное время — вторая половина сентября, когда адаптация после летних каникул закончена. Прямых диагностических методик, направленных на изучение психологического здоровья, пока нет. Поэтому приходится обращаться к косвенным методам. В качестве показателя, свидетельствующего о наличии нарушений психологического здоровья, можно использовать повышение тревожности, нарушение адаптации к школе.

На основании результатов диагностики и наблюдения за учениками в группе детского сада или классе выявляются группа риска и группа особого внимания. В группу риска включаются в целом адаптированные к социуму дети, которые по результатам диагностических методик проявляют несколько повышенную тревожность. Группу особого внимания составляют дети с выраженной дезадаптацией к школе или семье, проявляющие резко повышенную тревожность.

Результаты диагностики доводятся до сведения педагогов и родителей.

Поскольку в группу риска, как правило, входят большинство учащихся, полезно организовать в школе групповые занятия профилактической направленности. Материалы для организации таких занятий представлены в литературе[[11]](#footnote-11).

Дети, включенные в группу особого внимания, должны пройти углубленную диагностику с целью выявления конкретного нарушения психологического здоровья. С ними должна быть проведена индивидуальная коррекционная работа. Кроме того, необходимо дополнительное консультирование педагогов и родителей (см. 1.6, 1.7).

Еще раз подчеркнем: сохранение психологического здоровья детей — важнейшая задача детских учебно-воспитательных учреждений, активная роль в ее решении принадлежит педагогу-психологу.

### 1.3. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ

Эмоциональное благополучие дошкольников и младших школьников в значительной степени зависит от того, как оценивают их родители, воспитатели, учителя. Для взрослых важно, чтобы ребенок обладал социально значимыми качествами, прежде всего связанными с процессом обучения. Переход к обучению с 6 лет, повсеместное внедрение обучения не только дошкольников, но и детей более раннего возраста, а зачастую и младенцев делает сомнительным утверждение о том, что ведущей деятельностью дошкольников сегодня является игра. Многие дети неспособны к сюжетно-ролевой игре и требуют специальной игровой подготовки. Все большее значение для ребенка приобретает учебная деятельность, поскольку успехи или неудачи в учебе часто определяют отношение к нему взрослых.

Уже к трехлетнему возрасту у детей формируется такое новообразование, как нацеленность на результат. И если этого результата удается достичь, ребенок испытывает радость и гордость за свои достижения. Есть мнение, что такая гордость является основой будущего самоуважения, активности, веры в свои возможности. Однако учебная деятельность и соответственно ее успешный результат значительно важнее для ребенка, чем результат какой-либо другой деятельности. Во-первых, это социально оцениваемая деятельность; во-вторых, в учебном труде ребенок имеет объективные основания сравнивать себя с другими детьми; в-третьих (это относится только к младшим школьникам), оценку учебной деятельности дает учитель — особенно значимая фигура для детей; в-четвертых, оценка учебной деятельности, т. е. удача или неудача в учении, важна для родителей. Как отмечает К. Юнг, многие родители компенсируют свое чувство неполноценности через ребенка, т. е. требуют от него успехов в учебе, не считаясь с его действительными возможностями[[12]](#footnote-12). В. К. Лосева и А. И. Луньков поясняют, что у родителей может актуализироваться собственный страх школы, источник которого лежит в коллективном бессознательном. Он возник еще в древние времена как страх перед учителем, ограничившим власть родителей. И этот собственный страх родителей также ведет к тому, что от ребенка требуют обязательной успешности, а всякий неуспех в учебе вызывает негативную реакцию[[13]](#footnote-13). Следовательно, неудачи в учении будут сопровождаться отрицательными эмоциональными переживаниями из-за наличия того, что от ребенка ждут общественно значимого результата в его основной деятельности — в учении.

Более того, именно в детском возрасте происходит начальное формирование будущего жизненного сценария ребенка как удачливого или неудачника. Поэтому можно утверждать, что психологическое здоровье дошкольников и младших школьников находится в тесной взаимной связи с их успехами или неудачами в учебной деятельности.

**Неудачи в учении** . Цель учебной деятельности школьника состоит в усвоении основ знаний в области науки и культуры. В структуру учебной деятельности обычно включают: учебную задачу — то, что ученик должен непосредственно усвоить; учебные действия — подбор учебного материала, необходимого для освоения учеником; действия контроля — указания на то, правильно ли ученик совершает учебные действия; действия оценки — определение того, достиг ли ученик необходимого результата. Неудачу в учении рассматривают как несоответствие результата, полученного ребенком и выявленного путем оценки, результату необходимому. Однако такое определение нельзя назвать полным, поскольку не всякое несоответствие результату будет вызывать у ребенка субъективную неудовлетворенность своей деятельностью. По нашему мнению, понимание неудачи предполагает наличие переживания ребенком этого несоответствия и последующее изменение поведения. Следовательно, определим неудачу в учении как несоответствие полученного ребенком результата учебной деятельности необходимому, вызывающее эмоциональное переживание и последующее изменение поведения.

Важно отметить, что изменение поведения может быть как позитивным, уменьшающим вероятность следующих неудач, так и негативным, приводящим к ухудшению учебной деятельности.

В отечественной психологии неудачи в учении самостоятельно не рассматривались. Однако косвенно эта проблема затрагивалась при изучении неуспеваемости учащихся — трудности или невозможности освоения ими учебной программы. Многие специалисты (Л. И. Божович, 3. И. Калмыкова, Л. С. Славина, В. С. Цейтлин и др.) говорили о том, что среди неуспевающих лишь малая группа детей отличается пониженной обучаемостью, остальные — это педагогически запущенные дети, которых систематические неудачи в учении привели к снижению самооценки, учебной мотивации и, более того, равнодушию к успехам и неудачам в овладении учебными умениями. Можно предположить, что столь малая проработанность проблемы школьных неудач в отечественной психологии объясняется тем, что российские авторы, следующие принципам, заложенным Л. С. Выготским, несколько переоценивают внешнюю обусловленность детского развития. Действительно, проблема субъектности и связанная с ней проблема смысла жизни получили развитие в отечественной психологии лишь в 70-90-е гг. XX в. (А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков). Однако нельзя не остановиться на таких важных для нас исследованиях, как работы А. И. Аршавского, И. С. Коростылевой, В. С. Ротенберга. Неудачи рассматриваются ими как ситуации, в которых действия человека, направленные на достижение цели, не приводят к желаемому результату. Следуя одна за другой, неудачи приобретают для человека большую эмоциональную значимость или личностный смысл, чем достижение цели. И это приводит к развитию пассивной стратегии поведения, так называемой обученной беспомощности. Ее человек приобретает вследствие длительного ощущения неконтролируемости ситуации, независимости успешности результата от усилий. Если ребенок не понимает, почему одни его действия оказываются правильными, другие — ошибочными, он начинает воспринимать ситуацию как неподконтрольную. Важно и то, чему человек приписывает причины неудачи. Если он считает, что в неудачах виноват сам, то тут открывается возможность для формирования «обученной беспомощности», т. е. привычной боязни неудач. Большое значение имеет также фактор времени, т. е. считает ли человек свои неудачи происходящими только в настоящем или предполагает, что они будут преследовать его в будущем.

Анализируя причины неудач, А. М. Прихожан утверждает, что можно выделить людей, склонных к неуспешным ситуациям во всех сферах жизнедеятельности. Таких людей характеризуют неумение проводить самопрезентацию вследствие сниженной самооценки и негативное отношение к жизни. «Позитивное отношение к жизни (оптимизм, активность и уверенность в себе) — это то, что отличает „победителя“, „счастливчика“ от неудачника»[[14]](#footnote-14). Умение любить себя, т. е. принять себя, зная собственные достоинства и недостатки, осознавать собственную уникальность необходимо человеку, по мнению А. М. Прихожан, не только для жизненной удачливости, но и для получения возможности самоактуализации, гармонизации судьбы человека в целом.

В зарубежной психологии проблема неудачи рассматривается в русле изучения мотивации поведения; отмечается, что в вероятности успеха или неудачи необходимо выделять объективные и субъективные компоненты. Под объективной компонентой понимается наличие или отсутствие у человека реальных умений и навыков, требующихся для достижения успеха. Субъективная компонента — это убеждение человека в своей способности к выполнению задания, это убеждение обеспечивает мотивацию деятельности. С точки зрения субъективной компоненты людей можно условно разделить на две группы: усилия первых направлены на достижение успеха, вторых — на недопущение неудачи. Интересно, что представители этих групп по-разному относятся к учебной деятельности.

Исследования показали, что люди с мотивацией на успех предпочитают задачи со средней вероятностью успеха и соответственно имеют реалистичный уровень притязаний. Мотивированные на неудачу, как правило, выбирают очень легкие или очень трудные задачи и проявляют в решении их настойчивость, хотя в целом мотивированные на успех демонстрируют большую настойчивость, чем неудачники. Существует также отличие оценки собственных способностей. Ориентированные на успех оценивают свои способности более адекватно, чем неудачники. Но, пожалуй, самое важное отличие — в поведенческой реакции на неудачу. Оказывается, у стремящихся к успеху неудача усиливает учебную мотивацию, у ориентированных на избежание неудачи — существенно снижает.

Таким образом, правомерно говорить о сценариях удачливого человека и неудачника, понимая под этим большую вероятность для первого ситуаций успеха, для второго — неудачи.

**Эмоции переживания неудачи в учении** . Для начала определимся в понимании эмоций. Эмоцией можно назвать особую форму отражения субъектом действительности, посредством этого отражения осуществляется психическая регуляция общей направленности и динамики поведения. Принимая тезис, что эмоции возникают под влиянием внешних воздействий на процессы, происходящие в самом организме, можно выделить три составляющих этого явления: 1) переживание или осознаваемое ощущение эмоций (хотя возможны и неосознаваемые эмоции); 2) процессы, происходящие в нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной и других системах организма; 3) поддающиеся наблюдению выразительные комплексы эмоций, в частности те, которые отражаются на лице.

В целом эмоции обычно делятся на положительные и отрицательные, но эта классификация требует уточнения. Например, такие эмоции, как гнев, страх и стыд, не могут быть безоговорочно отнесены ни к тем ни к другим. Физиологи для различения эмоций используют поведенческий критерий. Под положительной эмоцией понимают такое состояние и реакцию, которые организм стремится продлить или повторить; отрицательная эмоция проявляется в стремлении избежать контакта с каким-либо раздражителем, уйти от него или ликвидировать его. Далее мы будем опираться на физиологические ориентиры в различении позитивности или негативности эмоций.

Итак, переживание неудачи в учении сопровождается острыми негативными эмоциями. Как считает Г. Эберлейн, значительное место в спектре негативных эмоций занимает страх[[15]](#footnote-15). Поэтому рассмотрим проблему детского страха подробнее.

З. Фрейд полагал, что страх — это аффект, который возникает в субъективной ситуации неудовольствия, с которым нельзя справиться путем разрядки через удовольствие. Эта ситуация является травматическим фактором, и страх может быть как ее прямым следствием, так и предвосхищением возможного ее повторения.

Соответственно любой страх является страхом внешней ситуации опасности, которая содержит травматический фактор. Основываясь на этом, З. Фрейд выделял два вида страха — реальный и невротический. Реальный страх вызван непосредственно ситуацией опасности, невротический — такое его развитие, когда внешний страх подвергается вытеснению вследствие слабости Я и дает начало невротической цепочке.

По З. Фрейду, в процессе развития существуют естественные возрастные ситуации опасности, вызывающие естественные невротические страхи. Младенчеству соответствует опасность психической беспомощности, раннему возрасту — опасность потери объекта любви, фаллической фазе — страх кастрации и латентному периоду — страх перед Сверх-Я. По мере прохождения возрастного периода ситуация опасности, соответствующая ему, обесценивается в связи с укреплением Я. Поэтому мы можем говорить о том, что для возраста 6 — 10 лет, с точки зрения З. Фрейда, характерен естественный невротический страх Сверх-Я.

Представление о естественности (для определенного возраста) невротического страха, с нашей точки зрения, исключительно значимо и не до конца осознано современной наукой. Интерпретация возрастных невротических страхов является логическим продолжением общих теоретических положений З. Фрейда о месте и роли сексуальности в развитии человека. Однако, даже не соглашаясь с рядом ортодоксальных представлений («страх кастрации» и пр.), следует подчеркнуть, что выводы, сделанные З. Фрейдом, могут быть использованы для понимания содержания эмоциональных переживаний ребенка при неудачах в учении.

Поскольку, как отмечал З. Фрейд, естественным возрастным страхом для младшего школьника является страх перед Сверх-Я, т. е. перед собственной совестью, то любая неудача будет означать несоответствие требованиям Сверх-Я. Продолжающая работать в этом же направлении А. Фрейд соглашается с тем, что в возрасте 6–7 лет происходят серьезные изменения специфики страхов. Существовавшая ранее объективная тревога (страх, имеющий свой источник во внешнем мире) в этом возрасте теряет свое влияние на ребенка, и на первое место выходит борьба с собственной совестью, которая проявляется большей частью в чувстве вины. Таким образом, переживание ребенком, в особенности младшим школьником, неудачи в учении будет сопровождаться прежде всего появлением у него чувства вины.

Однако вина дополняется другими чувствами. А. Фрейд позже пришла к выводу, что различные виды страхов сопряжены с тремя видами конфликтов, возникающими последовательно друг за другом в процессе нормального развития: внешними, осознанными и внутренними.

Внешние конфликты являются «инфантильными», т. е. специфически детскими, и порождают объективные страхи внешнего мира: страх гибели при утрате материнской заботы; страх утраты любви; страх перед критикой и т. д.

Осознанные конфликты соотносятся с тревогой Сверх-Я. У ребенка возникает уже не страх внешнего мира, а страх внутренней инстанции — Сверх-Я. Период осознанных конфликтов характерен для ребенка младшего школьного возраста.

Таким образом, на основании положений А. Фрейд можно сделать вывод, что ребенок к началу младшего школьного возраста не только переживает чувство вины при неудаче в учении, но и попадает в ситуацию глубокого внутреннего конфликта, сопровождающуюся чувством отчаяния, безнадежности. По нашему мнению, это конфликт между желанием быть успешным в учебе и невозможностью этого достичь в реальной жизни.

Посмотрим, что могут дать для понимания изучаемой проблемы исследования в рамках неопсихоанализа, которые наполняли психоаналитические представления социально-культурным содержанием. Одна из основных концепций детского страха представлена в работах Г. С. Салливена.

В основе его теории лежит представление о том, что переживания страха и тревоги различны по своей природе. Страх рождается из ощущения угрозы своим жизненным потребностям. Тревога не имеет к ним отношения, а рождается из интерперсональных отношений.

Возраст 6 — 10 лет, называемый Г. С. Салливеном ювенильным, имеет, по его мнению, свою специфику. В это время стремительно развивается способность ребенка к самоконтролю.

В отечественной психологии страх у детей рассматривался в свете изучения неврозов и невротического развития личности. Поэтому отечественные авторы, говоря о детском страхе, в первую очередь описывали клиническую картину «невроза страха».

Наиболее основательно эту проблему исследовал А. И. Захаров. Он рассматривал страх в детском возрасте как основную движущую силу невротического развития личности. Дошкольному возрасту, по его мнению, соответствуют инстинктивные страхи, проявляющиеся главным образом в виде триады «темнота — одиночество — замкнутое пространство». В 5 — 7 лет дети начинают осознавать смерть как прекращение жизни. За бурным аффективным всплеском следует «успокоение», когда ребенок перестает задавать «пугающие» родителей вопросы о смерти и фантазировать по поводу этого. Но, как замечает А. И. Захаров, мы не можем окончательно «похоронить» страх смерти, он трансформируется в страх смерти родителей[[16]](#footnote-16). Однако социальная реальность приводит к тому, что, по мнению А. И. Захарова, в данном возрасте «ведущий страх — это страх быть не тем». Он связан с пугающими ребенка социальными ситуациями, предъявляющими к нему высокие требования (ответ у доски, контрольная работа и пр.).

Для детей 7 — 11 лет характерно уменьшение эгоцентризма и увеличение социоцентрической направленности личности. В младшем школьном возрасте перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные формы страха — это собственно страх как аффективно воспринимаемая угроза для жизни, в то время как социальные формы страха являются ее интеллектуальной переработкой, своего рода рационализацией страха.

Эти две тенденции, скрещиваясь в непосредственных объектах страха, производят причудливые мифологические образы страхов. При уменьшении реальных, но объективно не таких «страшных» страхов (одиночества, темноты и т. п.) и увеличении объективно существующих, социальных страхов (школы, отметки, плохого поведения и пр.) у младших школьников большое место занимают так называемые фантастические страхи темных сил, магических существ, драконов, пришельцев, роботов и прочих фигур, которые, по мнению А. И. Захарова, отражают магическую направленность; магический настрой находит свое отражение в кошмарных сновидениях детей данного возраста. Взгляды А. И. Захарова во многом пересекаются с выводами З. Фрейда о социальной обусловленности страхов в младшем школьном возрасте. Переживание неудачи в учении, вызывающее страх перед авторитетными для них взрослыми — родителями, педагогами, объективируется в переживании таких конкретных страхов, как боязнь плохой отметки, контрольной работы, опоздания на урок и т. п. Интересно, что страх перед родителями в связи с неудачей в учении может быть настолько силен, что приводит к появлению гнева по отношению к ним. Понимая недопустимость гнева в отношении родителей, дети прячут его и от окружающих, и от самих себя и внешне проявляют как беспокойство за жизнь и здоровье родителей.

Еще один важный вопрос — влияние эмоциональных переживаний на формирование самооценки. Маленький ребенок часто переживает такой период развития, когда при огромном желании успеха малейшая неудача аффективно дезорганизует его самого и взаимодействие с ним. Это присуще детям с нестабильной самооценкой. Дети, имеющие запас уверенности в себе, неудачу могут воспринять конструктивно, т. е. она открывает возможность для формирования более адекватной самооценки, направленной на преодоление трудностей.

Подчеркнем еще раз: в младшем школьном возрасте усиливается социоцентрическая направленность личности, в этот период активно формируются социально обусловленные страхи. Вследствие снижения возраста целенаправленного систематического обучения детей (с 6 лет) явления, которые несколько десятилетий назад имели отношение только к младшим школьникам, распространяются и на старших дошкольников. Поэтому переживание неудачи в учении как социально обусловленной деятельности уже у 4-5-летних детей приводит к острому переживанию чувства вины, страха перед взрослыми, который внешне может принимать различные формы (например, гнева в отношении родителей). Помимо появления различных социальных страхов, длительные неудачи в учении могут привести к резкому и стойкому повышению тревожности ребенка. Успешность или неуспешность в учебной деятельности в значительной степени, хотя и неоднозначно, влияют на формирование самооценки.

Психологическое здоровье дошкольников и младших школьников взаимосвязано с успешностью или неуспешностью в учебной деятельности. Длительное пребывание ребенка в ситуации учебной неудачи, субъективное ощущение неподконтрольности результата, т. е. независимости его от собственных усилий, формируют так называемую выученную беспомощность, ожидание неудач (сценарий неудачника), способствуют появлению повышенной тревожности, невротических социальных страхов, снижению самооценки.

### 1.4. КЛАССИФИКАЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Восстановление психологического здоровья или коррекция нарушений в этой сфере возможны лишь в том случае, если сформировано четкое представление о его начальном состоянии. Проблема **нормы** — одна из сложнейших в психологии и смежных с нею науках — психиатрии, медицине; она далека от однозначного решения, поскольку определяется множеством социальных и культурных факторов. Показательна в этом отношении динамика развития понятия нормального детства.

Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с социальным статусом ребенка, т. е. с кругом его прав и обязанностей, с набором доступных для него видов и форм деятельности и т. д. Социальный статус ребенка менялся на протяжении веков. Р. Зидер отмечает, что детство крестьян (и сельских низов) в XVIII–XIX вв. было прямой противоположностью детству в современных индустриальных обществах[[17]](#footnote-17), а по мнению Ф.Арьеса, вплоть до XIII в. никто, не считал, что ребенок заключает в себе человеческую личность[[18]](#footnote-18). Есть мнение, что подобное равнодушное отношение к ребенку, безразличие к детству в целом сложилось вследствие высокой рождаемости и большой детской смертности. Мы же полагаем, что оно зависит также от культурно-духовного уровня развития общества.

В наше время социальный статус детства изменился, увеличилась продолжительность детского возраста, возросли требования к личности ребенка, его умениям, знаниям и навыкам. Эта тенденция особенно характерна для последних десятилетий XX в. Значительно изменилась школьная учебная программа, многое из того, что раньше дети изучали в V–VI классах, сейчас знают уже в начальной школе. Как уже отмечалось, многие родители стремятся начать обучение детей с трехлетнего возраста. Появились пособия с развивающими программами для младенцев. Таким образом, можно сделать вывод, что одной из тенденций развития нормы в детстве является, как это ни парадоксально, ее сужение, т. е. появление личностных и познавательных «рамок», нормативов, которым ребенок обязан соответствовать, причем это соответствие контролируется окружающими взрослыми: педагогами, психологами, родителями через различные формы тестирования, собеседований и т. п.

Одновременно с этим современная европейская педагогика придает большое значение детской индивидуальности. Процесс воспитания, в котором ребенок выступает как объект соответствующих воздействий, уходит на задний план, уступая место субъект-субъектным отношениям: ребенок становится активным, действующим началом, способным изменять себя и свое окружение. Все чаще звучат слова о ценности индивидуальных характеристик ребенка, необходимости развития его собственного неповторимого потенциала. Появился даже термин «личностно ориентированное обучение», т. е. опирающееся на индивидуальные особенности ребенка.

На понимание нормы развития в детстве оказывает влияние и характерное для современного европейского общества изменение полоролевого стереотипа. Мужчина уже не играет главенствующую роль в семье. Резкие социальные перемены привели к гибели патриархальной семьи, более высокое положение в социальной структуре общества стала занимать женщина. Возрос спрос на женскую рабочую силу, а следовательно, и изменились представления о «естественном» разделении мужских и женских обязанностей в семье, что в свою очередь повлияло и на процесс воспитания разнополых детей. Традиционные нормы воспитания мальчика и девочки постепенно уступают место современным, более гибким. Можно заключить, что на развитие ребенка влияет противоречие между ослаблением требований к нему, с одной стороны, и ужесточением — с другой, или, иначе говоря, одновременное расширение и сужение границ дозволенного.

**Норма психического и психологического здоровья** . Норме психического здоровья должно соответствовать отсутствие патологии, симптомов, мешающих адаптации человека в обществе. Для психологического здоровья норма — это наличие определенных личностных характеристик, позволяющих человеку не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь, содействовать развитию общества. Норма, таким образом, — это некий образ, который служит ориентиром для организации педагогических условий ее достижения. Следует отметить, что в случае нарушения психического здоровья говорят о болезни. Альтернатива норме психологического здоровья — отнюдь не болезнь, а невозможность развития в процессе жизнедеятельности, неспособность к выполнению своей жизненной задачи.

Вспомним, что развитие — процесс необходимый, он заключается в изменении типа взаимодействия с окружающей средой. Это изменение проходит все уровни развития психики и сознания и заключается в качественно иной способности интегрировать и обобщать опыт, получаемый в процессе жизнедеятельности.

С позиций психологии развития понимание нормы должно основываться на анализе взаимодействия человека с окружающей средой, что предполагает прежде всего гармонию между умением человека адаптироваться к среде и умением адаптировать ее в соответствии со своими потребностями. Подчеркнем, что соотношение между приспособляемостью и приспособлением среды — это не простое равновесие. Оно зависит не только от конкретной ситуации, но и от возраста человека. Если для младенца гармонией можно считать приспособление среды в лице матери к его потребностям, то чем старше он становится, тем более необходимо ему самому приспосабливаться к условиям среды. Вступление человека во взрослую жизнь определяется началом преобладания процессов приспособления к среде, освобождением от инфантильного «Мир должен соответствовать моим желаниям». Человек, достигший зрелости, в состоянии поддерживать динамический баланс между приспособлением и изменением внешней ситуации. Основываясь на понимании нормы как динамической адаптации, можно заключить, что нормальному развитию соответствует отсутствие деструктивного внутриличностного конфликта.

**Внутриличностный конфликт** . Он характеризуется нарушением нормального механизма адаптации и усилением психологического стресса. Для разрешения конфликтов существует огромное количество способов. На выбор того или иного способа оказывает влияние пол человека, его возраст, личностные особенности, уровень развития, преобладающие принципы семейной психологии. По типу разрешенности и характеру последствий конфликты могут быть конструктивными и деструктивными.

Конструктивный конфликт является одним из механизмов развития личности ребенка, интериоризации и сознательного принятия им моральных ценностей, приобретения новых адаптивных умений, адекватной самооценки, самореализации и источником положительных переживаний. В частности, М. Клейн отмечает, что «конфликт и потребность в его преодолении — это фундаментальные элементы творчества»[[19]](#footnote-19). Поэтому, как уже говорилось, столь популярные сегодня идеи о необходимости абсолютного эмоционального комфорта полностью противоречат закономерностям нормального развития ребенка.

Деструктивный конфликт усугубляет раздвоение личности, перерастает в жизненные кризисы и ведет к развитию невротических реакций; угрожает эффективной деятельности, тормозит развитие личности, является источником неуверенности в себе и нестабильности поведения, приводит к формированию устойчивого комплекса неполноценности, потере смысла жизни, деструкции существующих межличностных отношений, агрессивности. Деструктивный конфликт неразрывно связан с «невротической тревогой», причем эта взаимосвязь двусторонняя. «При постоянном неразрешимом конфликте человек может вытеснить из сознания одну сторону этого конфликта, и тогда появляется невротическая тревога. В свою очередь тревога порождает чувства беспомощности и бессилия, а также парализует способность действовать, что еще более усиливает психологический конфликт»[[20]](#footnote-20). Таким образом, сильное стойкое повышение уровня тревоги — тревожность ребенка свидетельствует о наличии деструктивного внутреннего конфликта, т. е. является показателем нарушения психологического здоровья.

Однако необходимо иметь в виду, что тревога не всегда проявляется явно, нередко она обнаруживается только при глубоком изучении личности ребенка. Позже мы обсудим возможные варианты проявления тревоги в поведении детей.

Вернемся к деструктивному внутреннему конфликту и причинам его появления. Ряд авторов считают, что возникновение и содержание внутреннего конфликта ребенка определяют те трудности, которые возникают в периоды стадий созревания своего Я. Содержание этих стадий понимается в русле теории Э. Эриксона[[21]](#footnote-21). Если в младенчестве не формируется базовое доверие к окружающему миру, то это приводит к возникновению страха внешней агрессии. Несформированная в раннем возрасте самостоятельность «Я сам» может стать причиной страха независимости и соответственно стремления к зависимости от мнения, оценок окружающих. Отсутствие инициативности, истоки которой берут начало в дошкольном возрасте, обусловит появление страха новых ситуаций и самостоятельных действий. Однако другие теоретические и практические исследования утверждают, что то или иное нарушение развития может быть скомпенсировано при адекватном воздействии и помощи со стороны взрослых. В то же время в некоторых ситуациях происходит резонанс между нарушениями развития на детских стадиях и неблагоприятными влияниями внешней среды, т. е. содержание конфликта, вызываемого внешними факторами, совпадает с содержанием уже имеющегося конфликта. Тем самым внешние факторы усиливают внутренние трудности ребенка, и впоследствии они закрепляются. Таким образом, именно резонанс определяет возникновение и характер внутреннего конфликта ребенка.

**Внешние факторы риска возникновения резонанса** . Мы полагаем, что для старших дошкольников и младших школьников определяющими являются факторы семейной ситуации, поскольку влияние школы и тем более детского сада опосредуется семейной ситуацией. К примеру, даже абсолютно неуспешный в школе ребенок при поддержке семьи и создании ею ситуаций успеха в других областях может не испытывать внутреннего конфликта, связанного со школьной неуспешностью. Хотя в младшем школьном возрасте существенным фактором может стать учитель, вернее, его собственные психологические проблемы.

Семейные факторы риска можно условно разделить на три группы:

1) нарушения психологического здоровья самих родителей, и в первую очередь их повышенная тревожность;

2) неадекватный стиль воспитания ребенка, и в первую очередь гиперопека или сверхконтроль;

3) нарушения механизмов функционирования семьи, конфликты между родителями или отсутствие одного из родителей.

Подчеркнем, что неблагоприятное влияние на психологическое здоровье ребенка оказывает не сама актуальная или прошлая семейная ситуация, а восприятие ее ребенком, отношение к ней. Ряд авторов описывают так называемых неуязвимых или жизнестойких детей, которые выросли в трудных условиях, однако сумели состояться в жизни. Почему же объективно неблагоприятная ситуация не оказала на них негативного влияния? Р. Мэй провел глубокое изучение личностных особенностей молодых незамужних беременных женщин. Все они выросли в ситуации материнского и отцовского отвержения, некоторые из них подвергались сексуальному и физическому насилию. Одна группа женщин продемонстрировала очень высокий уровень тревоги, другая — низкий, адекватный ситуации. Как пишет Р. Мэй, вторая группа отличалась от первой тем, что молодые женщины принимали свое прошлое как объективный факт, а родителей такими, какие они есть. Можно сказать, что у них отсутствовал разрыв между субъективными ожиданиями и объективной реальностью. Таким образом, вторая группа женщин отличалась от первой не прошлым опытом, а отношением к нему[[22]](#footnote-22).

Мы полагаем, что выводы Р. Мэя можно распространить на детей. Неблагоприятная семейная ситуация будет негативно влиять на ребенка только в том случае, если она субъективно воспринимается им как неблагоприятная, если она служит источником страдания, чувства ревности или зависти к окружающим. К сожалению, влияние зависти на развитие ребенка недостаточно исследовано, однако нужно иметь в виду, что роль ее очень велика.

Вернемся к явлению резонанса между содержанием внутреннего конфликта, появившегося на той или иной стадии развития, и содержанием конфликта, вызываемого актуальной семейной ситуацией.

Если внутренний конфликт является следствием формирования недоверия к окружающему миру, то резонанс — усиление и закрепление внутреннего конфликта — возникает на фоне высокого уровня тревоги у самих родителей. Внешне это может проявляться как повышенное беспокойство родителей по поводу ребенка (здоровья, учебы и т. п.) или как тревога в связи со своей профессиональной деятельностью, взаимоотношениями друг с другом, ситуацией в стране. У детей в этом случае появляется выраженное чувство незащищенности, ощущение небезопасности окружающего мира. Усиливают его педагоги, обладающие этим же чувством. Но они, как правило, прячут его под маской авторитарности, иногда доходящей до открытой агрессии.

Если внутренний конфликт сформировался в раннем возрасте, т. е. у ребенка не сложилась автономная позиция, то к резонансу приведет гиперопека и сверхконтроль родителей. Под автономной позицией понимается формирование потребности и умений чувствовать, думать, действовать самостоятельно. Ребенок с таким внутренним конфликтом будет страдать от чувства несвободы, необходимости соответствовать требованиям окружения и в то же время, будучи зависимым от окружения, избегать проявления самостоятельных действий. Усиливают его, как и в предыдущем случае, педагоги, сами имеющие тот же внутренний конфликт. Понятно, что внешне они научились его не проявлять, хотя их стремление быть первыми, лучшими, а также супераккуратность, повышенная ответственность и чувство времени могут свидетельствовать о наличии проблем, берущих начало в раннем детстве.

В дошкольном возрасте ребенок проходит через нормативный «эдипов конфликт», важный для личностного развития. Мальчики направляют свою любовь и нежность в основном на мать, девочки — на отца, соответственно однополый родитель становится как бы соперником. При благоприятных обстоятельствах «эдипов конфликт» завершается идентификацией с эдиповым соперником, обретением спокойствия и формированием Сверх-Я. Можно утверждать, что для ребенка-дошкольника особую важность имеют семейные взаимоотношения, через них удовлетворяются важнейшие базовые потребности в безопасности и любви. В качестве иллюстрации можно привести результаты исследований представлений старших дошкольников об идеальной семье, которую им предлагалось изобразить в виде животных. Оказалось, что идеальный отец изображается в образах доброго льва, медведя, т. е. животного, олицетворяющего силу, а идеальная мать — в образе кошки, животного, приносящего тепло и ласку. Однако конфликты, развод или уход из жизни одного из родителей могут привести к депривации потребностей в безопасности, в любви и принятии, к нарушению «эдипова развития». Так, в случае развода родителей или конфликтов между ними он заменяется на конфликт лояльности.

Как указывает Г. Фигдор, конфликт лояльности заключается в том, что ребенок вынужден выбирать, на чьей стороне он находится: маминой или папиной. И если он проявляет любовь к одному из родителей, под угрозой оказываются его отношения с другим. Вследствие конфликта лояльности могут развиться те или иные невротические симптомы: страхи или фобии, сильно выраженная общая готовность к реагированию, излишняя покорность, недостаточность фантазирования и т. п. Ребенок чувствует свою ненужность, покинутость, поскольку переживание родителями супружеских конфликтов отвлекает их внимание от эмоциональных трудностей ребенка. Более того, нередко нарушения в развитии ребенка в той или иной степени используются родителями в ссорах. А его душевные страдания вменяются в вину друг другу. Возможен другой вариант, когда родители частично переносят на ребенка свои негативные чувства к партнеру, что усугубляет противоречия в их отношениях, дополняет их существенным агрессивным компонентом. Необходимо отметить, что конфликты между родителями или развод далеко не всегда имеют такие выраженные неблагоприятные последствия, а только тогда, когда родители бессознательно или осознанно привлекают детей в качестве союзников в борьбе друг против друга. Иногда к такому же итогу приводит рождение в семье второго ребенка, особенно если до этого старший был кумиром семьи. Таким образом, в этой ситуации у ребенка преобладает чувство одиночества, усиливает его внутренне одинокий педагог.

Однако один и тот же внутренний конфликт по-разному проявляется внешне в зависимости от стиля поведения ребенка в конфликте.

А. А. Бодалев и В. В. Столин выделяют два основных деструктивных стиля поведения в конфликте: ассимилятивный и аккомодативный. Ассимилятивный стиль поведения характеризуется прежде всего стремлением ребенка приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность проявляется в его ригидности, в результате чего ребенок пытается полностью соответствовать желаниям окружающих. Ребенок, которому свойствен аккомодативный стиль, наоборот, использует активно-наступательную позицию, стремится подчинить окружение своим потребностям. Неконструктивность такой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, преобладании экстернального локуса контроля, недостаточной критичности. От чего зависит выбор ребенком активных или пассивных средств разрешения внутреннего конфликта? По мнению Л. Крейслера, «пара „активность-пассивность“ появляется на сцене уже в первый период жизни», т. е. уже младенцев можно различить по преобладанию активного или пассивного поведения. Более того, в младенчестве дети с линией активности или пассивности проявляют различные психосоматические симптомы (например, склонность пассивных детей к тучности). Можно предположить, что активность или пассивность ребенка во многом определяют особенности его темперамента, закрепленные, естественно, условиями развития.

Конечно, ребенок может в разных ситуациях использовать и тот, и другой стиль, например в школе и дома. Поэтому можно говорить лишь о преобладающем стиле поведения для конкретного ребенка. Нарушения психологического здоровья могут быть вызваны разными причинами.

**Истоки нарушений в младенчестве** . Так, вследствие резонанса проблем развития младенца и актуальной тревожности его родителей у пассивного ребенка закрепляется чувство небезопасности, страха перед окружающим миром, но если ребенок активен, он отчетливо проявит защитную агрессивность. Отметим, что агрессивность может иметь разный характер. Агрессия традиционно рассматривается как состояние, поведение, черта личности. Агрессивное поведение или состояние присуще всем людям, оно является необходимым условием жизнедеятельности. Если говорить о детях, то в некоторые возрастные периоды — раннем и подростковом — агрессивные действия считаются не только нормальными, но и в определенной степени необходимыми для становления самостоятельности, автономности ребенка. Полное отсутствие агрессивности в этом возрасте может быть следствием тех или иных нарушений развития, в частности вытеснения агрессивности или формирования таких реактивных образований, как, например, подчеркнутая миролюбивость. Агрессивность, необходимую для обеспечения развития ребенка, принято называть нормативной.

Ненормативная агрессивность как черта личности, т. е склонность ребенка к частому проявлению агрессивного поведения, формируется под влиянием разных причин. В зависимости от причин различаются формы ее проявления.

Защитная агрессивность возникает в результате нарушения развития в младенческом возрасте, которое закрепляется актуальной семейной ситуацией. Основная функция агрессии в этом случае — защита от внешнего мира, который представляется ребенку небезопасным. У таких детей в той или иной форме присутствует страх смерти, хотя они, как правило, его отрицают.

Итак, дети с выраженной линией активности, т. е. преобладанием ассимиляции, проявляют агрессивное поведение как защитный механизм от чувства небезопасности в окружающем мире. Если же у детей преобладают пассивные формы реагирования на окружающую действительность, то в качестве защиты от чувства небезопасности и возникающей при этом тревоги ребенок демонстрирует различные страхи. Маскировочную функцию детских страхов подробно описывает Р. Мэй. Он полагает, что иррациональный и непредсказуемый характер детских страхов можно объяснить, если допустить, что многие из так называемых страхов представляют собой не страх как таковой, а скорее объективацию скрытой тревоги. Действительно, часто можно наблюдать, что ребенок боится не тех животных, которые его окружают, а льва, тигра, которых видел только в зоопарке да и то за решеткой. Более того, становится понятным, почему снятие страха одного объекта, например волка, может привести к появлению другого: устранение объекта не ведет за собой устранения причины тревоги. Как мы уже говорили, усугублению ситуации содействует наличие повышенного уровня тревоги и страхов самих родителей. Р. Мэй приводит данные, свидетельствующие о закреплении детских страхов родительскими[[23]](#footnote-23). Но более всего подвержены влиянию родительских страхов дети, находящиеся с ними в симбиотических отношениях (полной эмоциональной слитности). В этом случае ребенок играет роль «эмоционального костыля матери», т. е. помогает ей компенсировать те или иные собственные внутренние конфликты. Поэтому симбиотические отношения, как правило, устойчивы и могут сохраняться не только у детей, но и в более поздних возрастах: подростковом, юношеском и даже у взрослых.

**Истоки нарушений психологического здоровья в раннем возрасте** . Если у ребенка нет возможности или способности к самостоятельным выборам, суждениям, оценкам, то в активном варианте развития у него проявляется деструктивная агрессивность, в пассивном — социальные страхи, т. е. боязнь не соответствовать общепринятым нормам, образцам поведения. Для обоих вариантов характерно проявление гнева, который также зарождается в раннем возрасте. Ввиду особой важности рассмотрим эту проблему подробнее.

Как известно, в раннем возрасте агрессивные действия для ребенка — не просто нормальная, но и особо важная форма активности, предпосылка его последующей успешной социализации. Агрессивные действия ребенка — это сообщение о своих потребностях, заявление о себе, установление своего места в мире. Однако сложность состоит в том, что первые агрессивные действия направляются на мать и близких людей, которые нередко из самых лучших побуждений не допускают их проявления. И если ребенок столкнется с неодобрением проявлений своего гнева, отвержением и тем, что он считает потерей любви, он будет делать все, чтобы избежать проявления гнева открыто. В этом случае невыраженная эмоция, как пишет В. Оклендер, остается внутри ребенка как камень преткновения, мешая здоровому росту. Ребенок привыкает жить, систематически подавляя свои эмоции. При этом его «Я» может стать настолько слабым и диффузным, что он будет нуждаться в постоянном подтверждении собственного существования. Однако дети с активным стилем поведения все-таки находят способы проявления агрессии — косвенные, чтобы все-таки проявить свою силу и индивидуальность. Это могут быть насмешки над окружающими, побуждение к агрессивным действиям других, воровство или внезапные вспышки ярости на фоне общего хорошего поведения. Основная функция агрессии здесь — стремление заявить о своих желаниях, потребностях, выйти из-под опеки социального окружения; она проявляется в форме разрушения чего-либо, т. е. деструктивной агрессивности.

Подчеркнем еще раз, если у ребенка нет возможности самостоятельного выбора, он не имеет собственных суждений, оценок, то в пассивном варианте реагирования у него появляются различные формы социальных страхов: не соответствовать общепринятым нормам, образцам поведения. И это понятно. Дети, которым свойствен пассивный стиль поведения, в конфликте не могут проявлять чувство гнева. Чтобы защититься от него, они отрицают само наличие у себя этого чувства. Но с отрицанием чувства гнева они как бы отрицают часть самих себя. Дети становятся робкими, осторожными, угождают окружающим, чтобы услышать слова поощрения. Более того, у них пропадает способность различать истинные мотивы своего поведения, т. е. они перестают понимать, сами они решили так или по желанию окружающих. В некоторых случаях исчезает сама возможность хотеть чего-либо, действовать по собственному желанию. Понятно, что фокусируются детские трудности в социальных страхах: не соответствовать установленным нормам, требованиям значимых взрослых.

**Истоки нарушений психологического здоровья в дошкольном возрасте** . В этот период для ребенка особо значимы стабильные внутрисемейные отношения, и конфликты, развод или уход из жизни одного из родителей могут привести к депривации потребностей в безопасности, в любви, к нарушению «эдипова развития». Дети с активным стилем реагирования в конфликте могут прибегнуть к различным способам получения негативного внимания. Иногда для этого они прибегают к агрессивным действиям. Но цель их, в отличие от уже описанных нами вариантов, — не защита от окружающего мира и не причинение вреда кому-то, а привлечение внимания к себе. Такую агрессивность можно назвать демонстративной.

Как отмечает Р.Дрейкурс, ребенок ведет себя так, что у взрослых (педагогов, психологов, родителей) создается впечатление, будто он хочет, чтобы абсолютно все внимание было сосредоточено на нем. Если же взрослые отвлекаются от него, за этим следуют различные бурные моменты (выкрикивания, вопросы, нарушения правил поведения, кривлянье и т. п.). Формула жизненного стиля таких детей: «Мне будет хорошо, только если меня будут замечать. Если меня замечают, значит, я существую». Иногда дети привлекают к себе внимание и без проявления агрессивности. Это может быть стремление нарядно одеться, ответить первым у доски или даже использовать такие социально не одобряемые действия, как воровство и лживость[[24]](#footnote-24).

В этой же ситуации дети с пассивным стилем поведения в конфликте действуют противоположным способом. Они замыкаются в себе, отказываются говорить со взрослыми о своих проблемах. При внимательном наблюдении за ними можно заметить существенные изменения в их поведении, хотя родители обращаются за помощью к специалистам только в том случае, если у ребенка уже появляются те или иные невротические или психосоматические реакции или ухудшается успеваемость в школе. При длительном пребывании ребенка в этом состоянии у него формируется страх самовыражения, т. е. страх выражения окружающим своих истинных чувств. Как уже говорилось, взрослые недооценивают негативное воздействие данного страха на развитие ребенка. Возможно, это объясняется недооценкой значения самовыражения непосредственности в нашей культуре в целом. Поэтому некоторые терапевтические школы (А. Лоуэн, А. Маслоу) в работе со взрослыми оказывают им помощь в становлении спонтанности, непринужденности, свободы выражения своего «Я». Если самовыражение человека заблокировано или ограничено, у него может развиваться чувство собственной ничтожности, ослабляться его «Я». Как правило, через некоторое время становятся заметными телесные изменения: скованность движений, монотонность голоса, избегание контакта глаз. Ребенок как бы пребывает все время в защитной маске.

**Истоки нарушений психологического здоровья у подростка** . Проблемы подростка формируются в младшем школьном возрасте. И если он имеет выраженное чувство собственной неполноценности, то в активном варианте он стремится скомпенсировать это чувство через проявление агрессии к тем, кто слабее его. Это могут быть сверстники и в некоторых случаях даже родители и педагоги. Чаще всего агрессия проявляется в косвенной форме, т. е. в виде насмешек, издевательств, использовании ненормативной лексики. Особый интерес представляет унижение другого человека. При этом негативная реакция окружающих только усиливает стремление подростка к этим действиям, поскольку служит доказательством собственной полноценности. Такой подросток демонстрирует компенсаторную агрессивность, которая позволяет ему в момент проявления агрессии почувствовать собственную силу и значимость, поддержать чувство собственного достоинства. Можно предположить, что в основе многих форм асоциального поведения лежит именно компенсаторная агрессивность. Чувство неполноценности в пассивном варианте принимает форму страха взросления, когда подросток избегает принятия собственных решений, демонстрирует инфантильную позицию и социальную незрелость.

Рассмотрев основные варианты нарушения психологического здоровья детей, еще раз подчеркнем, что ребенок может иметь несколько нарушений, что затрудняет их различение.

Особое место среди нарушений психологического здоровья занимает травма потери родителей. Она не определяется резонансом нарушений развития в ранних возрастах и актуальной ситуацией, но достаточно важна. Поэтому рассмотрим ее отдельно. Прежде всего определим понятие травмы потери, отделив от нормального протекания горя как реакции на смерть родителя. Под травмой будем понимать невозможность или затрудненность адаптации ребенка к жизни с отсутствием родителя. Воспоминания об умершем вызывают у него тяжелые чувства, которые ребенок нередко скрывает не только от окружающих, но и от самого себя. Внешне это выглядит как недостаточно глубокое, не адекватное ситуации переживание горя. Можно сказать, что ребенок находится в глубоком депрессивном состоянии, а внешнее спокойствие, иногда веселость являются своеобразной «маской», необходимой ему для удержания под контролем слишком тяжелые для переживания чувства. Как считают многие исследователи, основой этих чувств являются страх за себя, ощущение небезопасности. Это объясняется тем, что, с одной стороны, с уходом родителя из жизни перестает выполняться важнейшая родительская функция — защитная. С другой — при невозможности любить живого родителя ребенок нередко идентифицируется с ним, включает его в себя, с тем чтобы любить его в себе самом. Но тогда смерть родителя становится собственной символической смертью ребенка. У него возникает мощный страх собственной смерти, который, как уже говорилось, чаще всего он прячет от себя. Однако, как отмечают В. Д. Тополянский и М. В. Струковская, переживание страха требует максимального биологического напряжения, соответственно повышенного уровня энергетических процессов. Поэтому длительное его переживание приводит к истощению функциональных резервов, что проявляется в чувстве усталости и собственном бессилии, заметном снижении трудоспособности. У детей оно может привести к снижению внимания, иногда памяти и, следовательно, успешности учебной деятельности.

Понятно, что не всегда смерть родителей приводит к травматизации ребенка. Вероятность того, что ребенок не сможет пережить горе без образования посттравматических синдромов, определяется разумностью поведения близких, с одной стороны, и самой ситуацией потери родителя — с другой. Снижает риск травматизации наличие у ребенка возможности проявления своих чувств в словесной или символической форме, а также эмоциональное присутствие в его жизни значимого взрослого. Последнее ни в коем случае нельзя путать с гиперопекой, жалостью, поэтому осуществить именно присутствие бывает очень сложно. Присутствие — это скорее не какие-либо действия, а состояние, в котором один человек ощущает близость другого. Несколько повышается риск патологизации горя, если родственники лишают ребенка возможности его переживания, в частности не берут его на похороны, избегают разговоров об умершем в присутствии ребенка и т. п. Также увеличивается риск травматизации в ситуациях неожиданной утраты, в особенности при насильственной смерти. Но наиболее тяжело переживается горе, если ребенок был свидетелем несчастного случая.

### 1.5. ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Выделяют три уровня психологического здоровья: креативный, адаптивный, дезадаптивный. Индивидуальная коррекционная работа проводится с детьми дезадаптивного уровня в соответствии с содержанием выявленных нарушений. Диагностические процедуры можно условно разделить на два этапа. На первом этапе выявляют группу особого внимания, т. е. детей, требующих индивидуальной поддержки, определяют уровень их психологического здоровья. На втором определяется вариант нарушения психологического здоровья с учетом содержания внутреннего конфликта и типа поведения в ребенке в ситуации конфликта (активное или пассивное). Рассмотрим специфику каждого этапа диагностических процедур.

#### 1.5.1. Выделение группы детей, требующих индивидуальной поддержки, и определение уровня их психологического здоровья

Прямых диагностических методик, позволяющих изучать психологическое здоровье, нет, поэтому обратимся к косвенным методам. В качестве показателя психологического здоровья используется адаптированность ребенка к социуму (школе и семье). Аномалии психологического здоровья наиболее резко проявляются в утрате равновесия с социальным окружением, т. е. в нарушении процессов социальной адаптации, а также в повышении тревожности. Некоторые авторы считают тревожность одним из важнейших психических индикаторов состояния предболезни. Для того чтобы определить степень тревожности и успешности адаптации детей, психолог должен провести в детском саду или школе несколько простых, по возможности групповых, диагностических методик. Мы полагаем, что достаточно использовать такой комплекс: методика рисуночной диагностики, проективная методика и методика наблюдения за детьми.

**Методика рисуночной диагностики адаптации детей к детскому саду и школе** .

Детям предлагают выполнить рисунок на тему «Я в детском саду» или «Я в школе». Обработка проводится в соответствии с общими принципами рисуночных тестов, в частности определяется характер сюжета рисунка, время года, наличие декоративных и дополнительных элементов и др. На основании анализа результатов выделяются три группы детей:

I группа — признаки дезадаптации отсутствуют.

II группа — отмечено несколько признаков дезадаптации.

III группа — явно выражена дезадаптация. Характерные отличия рисунков детей I и III групп:

цветовые (в I группе преобладают яркие цвета, в III — черный и серый);

сюжетные (в I группе изображают занятия или игры в детском саду или школе, в III группе — уход домой);

в изображении людей (в I группе на рисунках дети, чаще с воспитателем или учителем, в III группе люди отсутствуют или изображен один ребенок, реже — один воспитатель или учитель);

в изображении воспитателя, учителя (в I группе фигуру воспитателя или учителя изображают адекватно, в III группе — в доминантной либо агрессивной позиции).

**Проективная методика диагностики тревожности** (**модификация методики Амен** , **Дорки** , **Тэммл** ).

Экспериментальный материал — комплект рисунков для младших школьников (Приложение 3), на них изображены типичные для детей данного возраста ситуации. Каждая пара рисунков отражает отношения ребенка с педагогом, с родителями, со сверстниками. Рисунки двусмысленны, т. е. могут трактоваться ребенком как эмоционально негативные или эмоциональнопозитивные в зависимости от опыта его поведения в аналогичной ситуации.

Рисунки выполнены в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка при этом не прорисовано, дан лишь контур головы.

Рисунки предъявляются каждому ребенку поочередно, один за другим. Экспериментатор спрашивает: «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка на рисунке, веселое или печальное? Почему ты так думаешь?» Ответы фиксируются. К рисункам даются пояснения.

При обработке методики могут быть проведены количественный и качественный анализы.

Количественный анализ представляет собой подсчет эмоционально-негативных выборов (%) по формуле:

Индекс тревожности = число эмоционально негативных выборов / 5 \* 100%

На основании качественного анализа ответов ребенка делается вывод об эмоциональном опыте, полученном им в подобных ситуациях.

**Методика диагностики тревожности** , **включающая наблюдение** (**методика Сирса** ).

Психолог вместе с воспитателем или учителем заполняет следующий лист наблюдений.

Фамилия, имя ребенкаПризнаки тревожностиИванова Маша3,6,7Петров Саша1,5,8**Признаки тревожности** .

• Часто напряжен, скован.

• Часто грызет ногти. Сосет палец.

• Легко пугается.

• Сверхчувствителен.

• Плаксив

• Часто агрессивен.

• Обидчив.

• Нетерпелив, не может ждать.

• Легко краснеет, бледнеет.

• Недостаточно сосредоточен, особенно в экстремальной ситуации.

• Суетлив, много лишних жестов.

• Потеют руки.

• При непосредственном общении с трудом включается в работу.

• Чрезмерно громко или чрезмерно тихо отвечает.

Наличие семи и более признаков свидетельствует об очень высокой тревожности, пяти-шести — о высокой, одного-четырех — о слабой.

#### 1.5.2. Определение конкретного варианта нарушения психологического здоровья

Эта работа проводится по результатам наблюдения психолога за детьми, бесед с педагогами (по возможности — с родителями), а также на основе углубленной диагностики. Отметим, что необходимость наблюдения нередко недооценивается детскими психологами. В связи с этим А. Фрейд подчеркивала, что поведение есть внешнее выражение внутренней жизни. Понятно, что поведение может быть обманчивым и свидетельствовать о множестве скрытых причин, тем не менее существуют определенные типы или образцы детского поведения, которые соответствуют конкретным причинам, которые позволяют делать заключения о центральном конфликте.

Таким образом, анализ поведенческих признаков может существенно уточнить данные, полученные при помощи диагностических методик, использованных в комплексе.

По результатам одной методики недопустимо даже выстраивание предварительной гипотезы. Нам представляется, что следует опираться не на стандартизированные тесты, а на комплексы **проективных диагностических методик** . Обычно применяются проективные рисуночные («Несуществующее животное», «Рисунок семьи», «Дом, дерево, человек») и вербальные методики (рассказ о несуществующем животном, методика «Гарднера», рассказ «о другом мальчике», описание раннего воспоминания и т. п.). Важную информацию можно получить на основе детского апперцептивного теста. Для школьного психолога, вполне применима его краткая версия, состоящая из 10 карточек. Все эти методики, кроме методики Гарднера и раннего воспоминания, подробно описаны в литературе, поэтому мы не будем останавливаться на технологии их проведения и способах интерпретации.

**Методика Гарднера** основана на терапевтической технике работы с детьми. Ребенка просят представить себя участником радиопередачи и сочинить историю по предложенному началу. Это повторяется многократно, причем терапевт может принимать участие в переформулировании части истории, рассказанной ребенком. Понятно, что в первой истории ребенка содержится проекция его проблемы. Как отмечает К. Бремс, «истории первой и ранней стадий отражают свободное восприятие ребенком своей проблемы, которое не подвергается действию цензуры и транслируется на языке ребенка и с его точки зрения»[[25]](#footnote-25). Поэтому первые истории могут использоваться в диагностических целях.

**Метод ранних воспоминаний** основывается на идеях А. Адлера, согласно которым в ранних воспоминаниях находит отражение жизненный стиль человека, т. е. его представление о том, что такое жизнь и как ее нужно строить. Подробно этот метод описан в работах Е. В. Сидоренко[[26]](#footnote-26).

Проективные рисуночные и вербальные методики с учащимися II–III классов могут проводиться фронтально, т. е. с целым классом. В этом случае дети сами записывают свои рассказы. Необходимо отметить, что если работа проводится с ребенком индивидуально и его рассказы записывает взрослый, то эти повествования будут более подробными.

Рассмотрим примеры поведенческих признаков, характерных для детей с различными вариантами нарушений психологического здоровья, а также покажем, как эти нарушения отражаются в диагностических методиках. Еще раз напомним, что у детей могут наблюдаться различные сочетания вьщеленных нами вариантов нарушения психологического здоровья, например страхи и страх самовыражения или агрессивность — защитная и демонстративная. Кроме того, нужно иметь в виду, что один и тот же ребенок может в разных условиях проявлять активную либо пассивную реакцию на внутренний конфликт. К примеру, в школе он демонстрирует социальные страхи, а дома — деструктивную агрессивность. Это затрудняет интерпретацию результатов методик.

**Поведенческие признаки защитной агрессивности** .

Дети часто конфликтуют, дерутся; громко говорят; на занятиях и уроках выкрикивают; могут проявлять обостренную тенденцию к лидерству (невозможность быть первым служит причиной конфликтов); могут проявлять нетерпимость к телесным прикосновениям.

Заметим, что защитную агрессивность следует отличать от агрессивности, вызванной гиперактивностью, поскольку при внешне схожих признаках они имеют различную природу, следовательно, требуют разной реакции специалиста. Так, гиперактивность нередко сопровождается агрессивностью с такими же поведенческими проявлениями, для нее характерны нарушение внимания, повышенная отвлекаемость, которые проявляются прежде всего на занятиях. Кроме того, «гиперактивность предполагает чрезмерную нетерпеливость, особенно в ситуациях, требующих относительного спокойствия. В зависимости от ситуации это может проявляться в беготне, шумливости или ерзании и вертлявости».

**Типичные реакции при проведении проективных диагностических методик** .

Рисуночные методики: на детских рисунках, как правило, присутствуют различные агрессивные персонажи и соответствующая им тематика. Рисунки большие, нажим сильный, тона темные. У фигуры человека акцентируются руки, чаще поднятые вверх, с большими пальцами (рис. 1, 2 цв. вкл.).

Вербальные методики: дети придумывают агрессивных персонажей и соответствующие их характеру действия, а также опасные ситуации и гибель героев.

**Рассказ о несуществующем животном** .

Саша, 8 лет.

Это животное зовут Людоед. И родители у него такие же людоеды. Он любит жрать огромных львов.

**Продолжение рассказа по методике Гарднера** .

Миша, 8 лет.

Там жил король Миша. Он очень хотел много денег. Он был жадным. Однажды он и его войско решили пойти против другого войска и другого замка. И король умер в этом сражении.

**Раннее воспоминание** .

Катя, 8 лет

Бабушка и я поехали на самолете в Болгарию. И бабушка на третий день сломала руку. Мне было четыре года. Еще одно есть. Я на велосипеде катался в пять лет. И упал. У меня шла кровь очень много. Мне было очень больно.

Часто используется картиночный тест (CAT). Ребенку предъявляют 10 картинок неопределенного содержания, по которым его просят составить рассказ.

В описаниях картин CAT присутствуют темы опасности, нападения, смерти героев рассказов. Окружающая среда предстает как угрожающая.

Павлик, 9 лет, так комментирует предъявленные ему рисунки.

Рисунок 1. Вороны зашли в спальню, увидели девочку. Отнесли на кухню и съели.

Рисунок 2. Медвежонок улетел в озеро и утонул.

Рисунок 3. Мышка надоела ему. Лев был стареньким, у него не было сил бороться. Он съел ее.

Рисунок 4. Ужас какой. Трудно. Однажды скакала семья кенгуру. У них было много продуктов с собой. Скакали-скакали, и их сбила машина.

Рисунок 5. Кроватка. Жила-была семья. И у мужа и жены был ребенок. Ему купили детскую кроватку. Вечером родители спали, к ним пролезли шпионы и вкололи дозу снотворного. Ребенок утром проснулся и начал кричать, что хочет есть. Ребенок терпел и прожил неделю без еды. И потом кроватка развалилась. Ребенок умер.

Рисунок 6. Жили-были медведь и медвежонок. В это время они впали в спячку. И они лежали в пещере и сосали свои лапы. Потом медвежонок пополз к своему папе. У него было мало жира. Чтобы лапу сосать. Стал сосать папину лапу. Папа думал, что это волк, и прибил сыночка.

Рисунок 7. То же, что и со львом. Тигр гулял. Макака приставала и дразнила. Тигр взял и съел ее.

Рисунок 10. Пес-отец учил мальчика ходить в туалет как человек. Шлепал его и говорил, чтобы садился на туалет. Щенок сел и провалился. И утонул в туалете.

**Поведенческие признаки страхов** .

Дети называют много разных источников страха, неадекватных возрасту, например младшие школьники боятся находиться одни в комнате или спать без родителей и т. п.; многие страхи имеют постоянный характер; реакции страха несоразмерны ситуациям, в которых они возникают; дети не имеют возможности преодолеть или ослабить страх; состояние страха мешает обычной для данного возраста жизни; часто в снах дети становятся объектом агрессии (за ними гонятся, на них нападают и т. п.).

Отметим, что вышеуказанные признаки не всегда проявляются внешне и заметны только при пристальном внимании к ребенку. Чаще всего он сам о них не заявляет, при расспросах стесняется указывать, может рассказать только в доверительной обстановке. Особенно мальчики, поскольку чувство страха не входит в стереотип мужественности, одобряемый взрослыми.

**Типичные реакции при проведении диагностических методик** .

Рисуночные методики: на рисунках агрессивные персонажи, у которых акцентированы защитные способности: либо их размер и сила, либо большое количество защитных средств. Однако персонажи не просто нападают, а, нападая, защищаются (рис. 3, 4 цв. вкл.).

Вербальные методик и: в рассказах описаны герои, имеющие мощные средства защиты. Могут акцентироваться агрессивные действия, совершаемые для самозащиты. Иногда страхи отрицаются, приписываются окружению (необходимо, чтобы окружающие боялись героя). В некоторых случаях отмечается пожелание долгой жизни своему герою. Могут также присутствовать темы опасностей, которые чаще всего благополучно разрешаются.

**Рассказы о несуществующем животном** .

Антон, 8 лет.

Это чаризард. Он никого не боится, потому что он большой и огненный. Он единственный представитель своего рода на земле. А живет в пещере.

Игорь, 8 лет.

Это артимоитсзатр. Он огнелетающий. Он один самый сильный. У него три шеи. Каждая шея по 10 км. Друзей у него нет. У него 4 защиты: лед, электричество, огонь и панцирь. А живет он бесконечное количество лет.

Андрей, 8 лет.

Это перевозная собачка. Живет в Испании. Перевозит испанских людей. Она бывает добрая и недобрая. Ее люди могут разозлить. Когда заставляют много работать. Когда она станет большая, она уплывет в океан и будет убивать акул. А люди ее будут бояться.

**Продолжение рассказа по методике Гарднера** .

Петя, 7 лет.

За горами, за лесами живет старик в одном селе. У него было три сына. Как-то они поехали на корабле ловить рыбу, уехали далеко-далеко, и вдруг начался шторм. И они потонули. А рядом был берег, и когда шторм кончился, они все-таки спаслись.

**Раннее воспоминание** .

Сережа, 9 лет.

— В 5 лет я поехал, т. е. полетел на Канарские острова. Я летел далеко-далеко, долго-долго, а когда прилетел, там мне очень понравилось. Один раз мы поехали кататься на горки. Я взял круг, полез на горку, сел на круг и поехал. Когда я съехал, оказалось, что я сразу утонул почему-то. Я думал, что я на круг упаду. А я его почему-то отбросил и упал в воду. Потом мы поехали домой и заблудились. Мы объехали весь остров, только под вечер мы нашли наш домик и стали спать.

Сон.

Надя, 6 лет.

Один раз мы поехали в гостиницу. Потом будет очень страшно. И мы договорились с Сережей — это мой друг, что в 3 часа пойдем на детскую площадку. И вот мы идем с Сережей и моей тетей, и стоит какой-то дядька в черном костюме. Мы испугались. Потом решили пойти на дискотеку. А там другой дядька. Подходит и говорит: «Пойдемте со мной». Повел нас в кабинет. А он весь в бомбах и пистолетах. А там уже мои родители, и брат, и другой дядька. Этот другой говорит: «Вставайте по росту. Кто первый из вас скажет одно слово, тот умрет». Я заговорила. А дядька сказал: «Эта девочка первая умрет». Он берет круглую штучку с проводами. Она врезалась в меня. Я умерла. Они говорят: «Потом ваш сын умрет», и стреляют пистолетом в сердце. Потом мама умирает. Ее так же, как меня, убили. Потом Сереже ножом втыкают в живот. И он умирает. А моя тетя убежала. А потом мой папа от автомата умер. А тетю не догнали. Она спряталась у милиционера. А его убили. А я теперь не могу спать сама. К маме бегаю. Надо передвинуть кровать в мамину комнату.

В описаниях картин CAT прослеживается тема ухода от опасностей, причем иногда предлагаются цепочки опасностей, когда герой избегает одной, потом второй, третьей опасностей… Особо акцентируются усилия героя, связанные с сохранением безопасности. Часто герой защищается не сам, а с помощью родителей или сильных животных. Понятно, что окружающая среда предстает при этом как угрожающая.

Лукас, 6 лет.

Рисунок 4. Один раз кенгуру прыгал в лес. А за ним бежала гиена. На них напал волк, и они убегали от волка. Но волк успел взять у гиены велосипед. Но гиена запрыгнула кенгуру на спину. Волк устал. И они убежали домой.

Рисунок 5. Один раз медведь пошел в лес, а своего маленького оставил спать. Он заснул. Кто-то постучал в дверь. Маленький знал, что это не медведь, и не открыл дверь. Медведь возвращается и видит, кто-то стоит. Оказывается, это сосед. А маленький не знал и боялся, что его слопают. Думал, что это волк был. А сосед прокрался и сказал таким голосом, что это был не сосед. На самом деле это был волк. Он съел соседа, а шкуру надел на себя. Медведь как вскочил и как выкинул его на березу. А береза придавила его.

Рисунок 9. То же самое, что и про медведей. Жили-были зайцы. Зайчиха уложила зайчика спать. Он заснул. А мама забыла закрыть дверь. Зайцу было холодно. Пришел папа и сказал:

— Кто это забыл закрыть дверь?

— Это мама ушла.

— Сейчас я найду маму.

Папа нашел маму, поговорил с ней. И они легли спать. Они спали до ночи. И ночью разбудились, потому что услышали звук. Они пробудили маленького.

— Думаем, что это воет волк со стаей. И что-то злое замышляет, но про других зайчиков, не про этого.

Они позвали медведя и ласточек и сказали:

— Ласточки, пролетите над лесом, прокричите, что явился злой волк. Мама и папа держали дверь на замке. А медведь разобрался с волком, и он ушел в свои края.

**Поведенческие признаки деструктивной агрессивности** .

Отмечается противоречивое поведение детей: в присутствии значимых взрослых послушны, в отсутствие — проявляют негативизм, непослушание, своеволие (симптомы кризиса трех лет).

В ситуациях проверки знаний не уверены в себе.

Могут вести себя неадекватно, произносят фразы, которые не принято употреблять в данной ситуации.

Иногда склонны к неорганизованности (например, потере вещей, неаккуратности или забывчивости).

Нередко используют вульгарную лексику.

Стремятся к разрушению (ломают, рвут, разбрасывают, разбивают).

Иногда склонны к проявлению косвенной агрессии (например, ябедничают или действуют исподтишка).

**Типичные реакции при проведении диагностических методик** .

Рисуночные методики. Рисунки, как правило, выполняются с трудом, особенно на свободную тему. Иногда ребенок несколько раз просит разрешения перерисовать, говорит, что плохо получается. Обращается к изображению знакомых сюжетов, например из недавно просмотренного фильма или из урока рисования. В наиболее сложных случаях может отказаться выполнить такое задание. И соглашается рисовать только хорошо знакомые предметы, как правило, «дом-дерево-человек». Может использовать линейку. Если после этого предложить ему свободный рисунок, то, вероятнее всего, он будет повторять элементы уже нарисованного ранее (рис. 5, 6 цв. вкл.).

В вербальных методиках наблюдается специфическая динамика при выполнении заданий: в первых заданиях ребенок несколько скован, постепенно оживляется, изображает сцены нарушения правил поведения; затем веселится, в рассказах появляется агрессивная и вульгарная тематика, которая сменяется агрессией в отношении родителей.

Илья, 9 лет.

**Рисунок на тему** «**Несуществующее животное** ».

При выполнении рисунка постоянно спрашивает, правильно ли он рисует. Рассказ на тему «Семья животных» (прилетел волшебник и превратил членов твоей семьи в различных животных): «Папа — крокодил, потому что первое пришло в голову. Оля (старшая сестра) — червяк, потому что она их боится. Мама — поросенок, потому что я больше ничего не умею рисовать».

**Продолжение рассказа по методике Гарднера** .

Далеко отсюда за горами жил-был коровий сын. Жил он в разваленной теремушке, и была у него жена по имени Маруся. Он ее очень любил, каждый день он уезжал на охоту (задирает ноги на стул), привозил много тухлой индейки. Один раз он встретил чудо-юдо и стал с ним сражаться. И вот коровий сын как даст ему в рыло. Так и запишите (смеется).

Андрей, 11 лет. **Несуществующее животное** .

По ходу рисования постоянно переспрашивает: «А я правильно делаю? А можно так? А ничего, если я тут напишу? А как нужно?» Рассказывает. «Это очень умный верблюд Это сильный верблюд и быстрый, как лошадь».

**Рассказ про другого мальчика** .

Пусть будет про Мишу. Нет. Не хочу. Лучше Андрюша. Ну, хорошо, Миша. Вышел он на улицу и решил поменять имя. Пошел в бюро и поменял имя на Андрюшу. Ему это понравилось, и он решил менять каждый день имя. Вечером он посмотрел фильм и решил стать бандитом и менять имена, как бандиты. Ближе к ночи он решил пойти на улицу и выбить окно. После решения он пошел и выбил окно камнем. В квартире никого не оказалось. Потом он увидел много красивых вещей и решил их взять. На следующее утро он увидел, что возле того окна стоит милиция. Он хотел похвастаться всем, что это он разбил окно. Но потом он вспомнил, что его тогда посадят в тюрьму. А днем он присмотрел в магазине много игрушек и решил их украсть ночью. Ночью он прихватил с собой мешок. Подошел к стеклянной двери магазина, ударил в нее ногой, и она разбилась. Тут он увидел, что рядом гулял его сосед, которому он разбил окно. (Смех.) Сосед достал ножик (громкий смех) и начал резать ему пальцы. (Смех.) Когда остался один пальчик, сосед начал держать его над обрывом. Палец (смех) хрустел и отвалился, а мальчик полетел вниз и разбился. (Смех.) Все.

**Рассказ о запомнившемся сне** .

Мне не снятся сны. Не могу рассказать. (Долго думает.) Вспомнил сон только детский. Мама, папа, я и старшая сестра сидим на кухне. Потом мы с сестрой пошли в комнату и сели на кровать. Вдруг в окно раздался стук, на балконе стояла Баба Яга. Она взломала замок, вошла в комнату и подошла к шкафу. В этом шкафу мама держит свои вещи и постельное белье. Баба Яга со словами «Вот я вам» стала рыться в этом шкафу. А там кто-то спрятал ремень, и мама его там искала. Баба Яга там долго рылась, как мама. Я открыл дверь от комнаты, а открылась дверь от туалета. Там был папа, он с удивлением сказал: «Что такое, дверь открывается все время». Он держал руками дверь от туалета и тянул ее на себя. А дальше (смех) мама обрезала натянутую веревку, а папа ударился о стену.

При описании рисунков CAT дети рассказывают о возможных вариантах нарушения поведения, шалостях героев рассказов. Иногда в рассказах нарушения поведения пресекаются родителями, герой «навсегда» становится хорошим и послушным ребенком. При описании нарушений поведения ребенок может прибегать к приписыванию герою пола, противоположного своему. В некоторых картинках могут присутствовать слова так называемой туалетной тематики. Кроме того, в рассказах может акцентироваться тематика попыток территориального отделения от мамы, последующих за этим отделением опасностей и возвращения обратно к маме.

Женя, 8 лет.

Рисунок 3. Жил-был богатый кот. Он был чемпионом по шалости. И был лев, который хотел быть чемпионом по шалости. Лев победил кота и так гордился этим, что дал мышке сыра. А потом ему приснился сон, что он обыграл по шалостям весь мир. И он после этого в себя поверил, а кот стал диким.

Рисунок 5. Жил призрак и маленький мальчик 5 лет. И он все время боялся призраков. Как-то раз призрак хотел напугать мальчика. Но мальчик посветил — и призрак оказался кошкой. А когда он уснул, кошка легла рядом и пукнула.

Рисунок 8. Жила-была обезьянка, она любила всех передразнивать. Когда пришли гости, она стала кривляться и кричать и сказала мамочке: «Какая у тебя противная рожа». Мама выставила ее из-за стола, и обезьянка навсегда забыла, как смеяться и кривляться.

**Поведенческие признаки социальных страхов** .

Дети стремятся соответствовать установленным нормам поведения, даже в ущерб собственным интересам. Любят получать поощрения.

При выполнении учебных заданий часто задают вопросы: «А можно так?», «А как надо?», «А это правильно?».

Творческие или незнакомые задания выполняют хуже, чем задания по образцу.

Очень боятся ошибок (в частности, беспокоятся во время контрольных работ).

Не склонны к агрессивным действиям.

Могут иметь расстройства речи (запинки).

У таких детей развиты чувство долга и ответственность.

Им свойственна высокая эмоциональная чувствительность.

Проявляют повышенную чистоплотность (часто моют руки и т. п.).

Остро реагируют на неудачу, что приводит к снижению качества деятельности.

Склонны к психосоматическому реагированию (заболевать в эмоционально напряженных ситуациях).

**Типичные реакции при проведении диагностических методик** .

Рисуночные методики: отмечаются слабый нажим, стремление использовать линейку, рисунки маленькие (рис. 7, 8 цв. вкл.).

Вербальные методики: прослеживается желание нарушать правила поведения, правда, оно тщательно скрывается ребенком. Если герой рассказа все-таки их нарушает, то вынужденно, и ребенок акцентирует это. Иногда, прикрывая свое желание рассказывать о нарушениях, он говорит, что будет шутить, придумывать смешной рассказ и т. п.

**Раннее воспоминание** .

Алена, 8 лет.

Мне было 4 года. Я очень ярко помню этот случай. Это было примерно в 5 утра. Я встала и вышла на кухню. Я очень хотела пить, а так как на столе стоял стакан с чем-то очень похожим на вишневый сок, который я очень люблю, я подбежала и выдула сразу полстакана, закашлялась и выплюнула. Оказалось, это было вино. Мама очень удивилась, что вина в стакане заметно уменьшилось. С ума можно сойти. Что со мной было!

В описаниях картин CAT преобладают темы запрета на отдаление от мамы и на нарушения поведения. Если нарушения поведения всё-таки совершаются, то они являются вынужденными, т. е. герой сам не хотел, но по каким-либо причинам должен был это делать. Либо нарушения поведения происходят случайно. Кроме того, в рассказах могут присутствовать специфические, слишком нравоучительные окончания «с тех пор никогда не гуляли без мамы», «с тех прожили дружно», «и теперь он понял» и т. п. Особое значение дети придают 10-му рисунку. Они либо очень эмоционально на него реагируют, при этом используют слова анальной тематики, либо остаются к нему равнодушны.

Стае, 8 лет.

Рисунок 1. Мама-курочка принесла детям поесть. Она за ними следила, они ели спокойно. Они поели и пошли гулять. Потом они увидели собаку и очень ее испугались. Один цыпленок сказал: «А вдруг она нас съест?» И они побежали от собаки. Они запрыгнули на ветку дерева. Им было очень страшно. Они замахали крыльями, надеялись, что взлетят. Но тут прибежала мама-курица, она отогнала собаку от дерева. И теперь дети никогда не ходили гулять одни.

Рисунок 2. Однажды встретились два больших медведя. К ним подошел маленький медвежонок. Большие медведи поспорили, кто сильнее. Они стали перетягивать канат. А маленький медвежонок сказал: «А можно мне с вами поиграть?» Они стали перетягивать, потянули изо всех сил. И вдруг канат разорвался, и они полетели в разные стороны. У них набралось много ран и ссадин. И на следующий день они сказали: «Давайте больше не будем играть в такие плохие игры».

Рисунок 3. Однажды жил лев. И звери решили: «Нам нужен царь. Царь должен быть очень сильным». И они решили, что нужно устроить бой между сильными животными. В бое участвовали лев, тигр, леопард и черная пантера. Начался бой. Они ломали деревья, вдруг врезались в дуб и полетели кувырком. Потом опять начали драку. Лев одной лапой разбил всех и стал царем.

Рисунок 6. Жил-был на свете хороший мальчик. Он очень любил животных. И если он видел, что в подъезде живет какой-нибудь котенок, он его хорошо накормит, но ему стало скучно. И он купил себе очень хорошую обезьяну. Она была очень умная. Он стал играть только с обезьяной. А другие мягкие игрушки обиделись и убежали от него в игрушечный магазин, и их продали. Потом обезьяна убежала в зоопарк. Ему стало совсем скучно. И он сделал такой вывод, что с друзьями нужно играть со всеми.

Лена, 7 лет.

Рисунок 5. Жили-были трое животных: гиена — папа, мама, гиененок. Он был коварным. Спал около норки, чтобы быстрее поймать кого-то. Был жадным. Когда они спали, он ходил на охоту. Один раз мама с папой заболели. Пришлось маленькому отправляться за едой. Он укрыл их веточками. И они выздоровели. Он понял: всегда, если сделаешь добро, в ответ тебе тоже сделают добро.

Алена, 8 лет.

Рисунок 2. В одном далеком лесу проходил волшебник и случайно обронил веревку.

Сначала ее нашел первый медведь и пожелал себе медвежонка и полную берлогу еды. Потом ее нашел заяц и пожелал гору жеваной капустки. Потом нашел медвежонок. А так как они играли с другими в типа салочки, бросали друг в друга репейником, то он пожелал репейника. А потом они стали перетягивать канат. А так как силенок много, то веревка разорвалась.

И вот что из этого получилось. Медведь вернулся в свою берлогу и обнаружил, что лежит на репейнике. Вот что веревка натворила. А у медвежонка появилась жевательная капуста. А зайца отвезли в зоопарк, так как никто не видел плотоядного зайца, а у него оказалась еда медведя. Но, к счастью, вернулся волк. Он починил веревку. И все встало на свои места. А веревку волк забрал с собой.

Илья, 9 лет.

Рисунок 10. Жили-были две собачки: мама и сыночек. Сынок пошел в туалет, а мама рассердилась на него: почему не идет завтракать. Она догнала и отшлепала его, что он не идет завтракать. Он обиделся и завизжал. Набросился на маму и растоптал. Потом обкакался. Мама отшлепала его за непослушание. С тех пор щенки всегда ходят чисто. Смешная сказка для малышей, потому что малыши смеются.

Катя, 8 лет.

Рисунок 11. Щеночек не хотел в туалет и писал на ковре. А потом как… под шкафом и воняет. А маме приходилось все вылизывать. А ему не хотелось в туалет просто ходить.

**Поведенческие признаки демонстративной агрессивности и деструктивности** .

Дети проявляют стремление привлечь к себе внимание любыми, в частности, социально неодобряемыми способами (например, на уроке поднимают руку, даже если не знают ответа на заданный вопрос).

Демонстрируют поведение, неадекватное ситуации.

Проявляют преимущественно вербальную агрессию.

Склонны прибегать к лживости или воровству.

Большое внимание уделяют собственной одежде, внешнему виду (девочки).

Часто вступают в конфликты со сверстниками.

**Типичные реакции при проведении диагностических методик** .

Рисуночные методики: наблюдаются увеличенный размер рисунков, небрежность в исполнении. Цвета яркие, часто выделены глаза и ресницы (рис. 9, 10 цв. вкл.).

Вербальные методики: отражается желание ребенка привлечь к себе внимание, стремление к первенству.

**Продолжение рассказа по методике Гарднера** .

Саша, 9 лет.

…Там жила семья динозавров. В ней было два брата. Первый брат опережал второго во всем. Он нравился девочкам, хорошо плавал и т. п. И один раз девочка-динозавр купалась. И у нее с шеи упал браслет прямо на дно реки. И первый брат поплыл за ним. Но он плохо видел. И когда у него кончилось дыхание, он выплыл наружу. Без браслета. Девочка заплакала. И тогда второй брат поплыл за браслетом. И нашел его. Девочка поцеловала его и рассказала про него подругам. Все были в восторге.

В описаниях картин CAT преобладает тема борьбы за внимание родителей. Она осуществляется либо через регрессию, либо через негативное поведение. В некоторых случаях может присутствовать описание агрессивных действий родителей в отношении героя.

Гриша, 6 лет.

Рисунок 1. Курочка Ряба кормила своих птенцов. А один всегда дрался, так как ему меньше всегда доставалось. Дрался он, чтобы мама посмотрела, что он не маленький. Он был младше всех.

Рисунок 8. Макаки решили собрать чаепитие, и они наказали маленького мальчика и посадили его в подземелье за то, что он разлил на скатерть воду. Он пугался привидений. В подземелье его сожрали.

Рисунок 10. Однажды пудели сидели и играли и даже не смотрели, что это туалет. И один провалился прямо в туалет. И его засосало. Он умер. Когда засосало, мама с папой слили его, так как думали, что это какашка. Они обрадовались. Ура! Наш сын умер.

Валера, 8 лет.

Рисунок 1. Они кушают торт. Их малыш не хочет кушать. Он балуется за столом, поднял ложку, чтобы стучать. И его родители сказали, чтобы он не безобразничал. А кушал. Рядом мама и папа.

Рисунок 2. Наступила зима, и медведь с медведицей вырыли берлогу. И медведица родила медвежонка. Они спят рядом с ним. А потом ребеночек вырвался из берлоги, а они ее специально закрыли. Он может умереть от голода, так как его не кормят. Они спят до весны.

Рисунок 8. Мама с сыночком пришли в гости к другим обезьянам. Сыночек шалил. И обезьянки переговаривались, какой у них хулиганистый сыночек. Мама стала его ругать. Гости хотели, чтобы они скорее ушли. А ему нравилось пирожные сбрасывать и все ломать.

**Поведенческие признаки страха самовыражения** .

На занятиях или уроках дети мечтают или задумываются о чем-то своем, часто не слышат вопросов взрослых, невнимательны.

В поведении этих детей отсутствует спонтанность, живость.

Склонны принимать привычные позы, избегают контакта глаз.

Меньше, чем другие дети, общаются со сверстниками по сравнению с остальными.

**Типичные реакции при проведении диагностических методик** .

Рисуночные методики. Задания выполняются формально, размеры рисунка уменьшены. Снижено количество деталей. «Несуществующее животное» часто состоит из элементов реальных зверей и птиц (рис. 11 цв. вкл.).

Вербальные методики. Проявления агрессии отсутствуют, персонажи подчеркнуто миролюбивы, никого не боятся. Прослеживаются темы потребности в родительском внимании, тема одиночества.

**Несуществующее животное** .

Маша, 9 лет.

Его зовут Эльдоеди. Когда он наступает на землю, там растут разные растения. Он ими питается. Он дружит со всеми животными. А травоядных защищает. Он никого не боится (рис. 12 цв. вкл.).

Даня, 9 лет.

Он живет на небесах. Питается пищей богов Амброзией. Он никогда ни с кем не общается. Он очень замкнутый!!!

**Раннее воспоминание** .

Ксюша, 9 лет.

Когда мне было пять лет, я пришла в эту школу. С того дня, как я здесь. Мне все нравится. Здесь я практически со всеми быстро подружилась.

В описаниях картин CAT рассказ ведется строго по содержанию рисунков, довольно лаконично, что напоминает рассказы по картинке на уроках чтения. Практически отсутствует динамика, т. е. по мере выполнения методики рассказы не увеличиваются, качество не меняется.

Рисунок 1. «Цыплята ели кашу».

Рисунок 2. «На опушке леса один медведь и медведица со своим ребеночком выясняли, кто сильнее».

Рисунок 3. «В замке в тронном зале заседал лев и курил трубку, а рядом с ним мышка».

Рисунок 4. «Мама кенгуру со своими детьми скакала с рынка мимо леса с полной корзиной грибов».

Рисунок 5. «Вечером в комнате спали два медведя в своей маленькой кроватке».

Рисунок 6. «Поздней осенью в берлогу залегли спать папа, мама и ребенок».

Рисунок 7. «В джунглях тигр охотился за обезьяной, которая очень ловко перебиралась по лесам».

Рисунок 8. «Семья обезьян сидела дома. Некоторые пили чай. А мама обучала своего сыночка ходить».

Рисунок 9. «Ночью в темной комнате спал маленький зайчик. Дверь была открыта, за дверью было очень темно».

Рисунок 10. «После прогулки мама мыла своего сынка и ругала за то, что он измазался».

**Поведенческие признаки травм потери** .

Выделяются с трудом, поскольку они очень индивидуальны и внешне почти незаметны. Реакция ребенка во многом зависит от специфики развития в раннем возрасте, с одной стороны, и от стиля поведения в конфликте (пассивного или активного) — с другой.

Если ребенок лишился одного из родителей, у него может появиться страх потерять другого родителя (беспокоится, если того нет рядом).

У ребенка может снизиться внимание, повышается общая неуверенность.

Появляется заторможенность, апатия или, наоборот, увеличивается двигательная активность, возникает агрессивность в отношении значимых лиц (родственников, учителей и т. п.).

Иногда присутствует страх близких эмоциональных контактов.

Происходит искажение эмоциональных реакций (боязнь выразить грусть, гнев и т. п. в тех ситуациях, когда это необходимо).

При углубленном диагностическом обследовании обычно выявляется, что ребенок испытывает сильный страх внешней агрессии, хотя на первых встречах с психологом это может и не проявиться; ребенок способен спокойно говорить об умершем в настоящем и будущем времени.

Алеша, 9 лет. (В школе снизилась успеваемость, ухудшилось внимание; отец, которого, по словам матери, мальчик очень любил, умер три месяца назад. Узнав об этом, мальчик немного поплакал, а потом весело побежал играть.)

**Рисунок будущего** .

Рисует машину, дом, все в ярких тонах. Рассказывает: «Это мы с мамой и папой едем домой».

Никита, 7 лет. (Внешне абсолютно адаптирован, успешен, отец погиб три года назад.)

**Игра в куклы** .

На первой встрече быстро включается в игру, принимает роль только агрессивных персонажей, всех побеждает и радостно кричит: «Я не мертвый, я живой».

На второй встрече сочиняет рассказ по свободному рисунку: «Это полянка, на ней цветочки. Но погасло солнце, и хрюшка потерялась в темноте, ей очень страшно».

Нередко в методиках можно заметить наличие идентификации ребенка с умершим родителем.

Сережа, 8 лет. (Трудности в обучении, отец погиб год назад.)

**Автопортрет** .

Нарисовал голову. Затем тело, потом стер тело и нарисовал заново (повторил это 3 раза подряд). Затем нарисовал руки и ноги. В разговор о человеке вступал очень неохотно. Но все-таки сказал: «Он работает механиком (его отец тоже работал механиком). Ему очень нравится его работа».

Антон, 8 лет.

**Раннее воспоминание** (назвал работу «Мои страдания»).

Когда мне было 4 года и 2 месяца, мой отец умер от кружения головы. «Скорая» не могла приехать, и он умер. Его похоронили там, где он родился.

### 1.6. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ

Если по результатам диагностики у детей будут выявлены глубокие нарушения психологического здоровья, следует обратиться к родителям. Это необходимо потому, что, во-первых, психолог не имеет права на индивидуальную коррекционную работу без их ведома, во-вторых, без участия родителей она будет малоэффективной. Поэтому лично или через педагога психолог приглашает родителя на консультацию и предлагает обсудить некоторые трудности в развитии ребенка.

Консультативную беседу с родителями можно условно разделить на четыре части.

**1** . **Введение в проблему** . Психолог разъясняет родителю необходимость сохранения психологического здоровья ребенка. Для многих эта проблема будет неожиданной и новой. Ведь чаще всего родители беспокоятся о физическом здоровье ребенка и его успеваемости в школе. Поэтому нужно объяснить, что понимается под психологическим здоровьем и в чем его отличие от здоровья психического. Нередко психолог ассоциируется с психиатром, и это вызывает страх, а следовательно, отторжение сотрудничества: «Что мой ребенок — псих, что ли, зачем ему психолог?» В этом случае можно подчеркнуть, что в нашем нестабильном и стрессогенном обществе те или иные нарушения психологического здоровья имеются почти у всех здоровых детей. Далее полезно отметить, что нарушения психологического здоровья взаимосвязаны с успеваемостью в школе, адаптацией к социальной среде и, наконец, со здоровьем физическим; для этого можно использовать материалы части 1 данной книги. В итоге родитель начинает понимать, что необходимо проявлять особую заботу о сохранении психологического здоровья.

**2** . **Анализ проблемы** . Психолог раскрывает родителю конкретную проблему его ребенка, по возможности на примерах его поведения, чтобы родитель имел возможность сравнить замечания специалиста со своими собственными наблюдениями. В этом случае он, вероятнее всего, согласится с тем, что выявленное психологом нарушение у ребенка присутствует. Например, если ребенка беспокоит несоответствие нормам и ожиданиям окружающих, можно объяснить, что он боится контрольных работ и потому выполняет их хуже, чем в спокойной обстановке или дома. Можно попросить родителя привести собственные примеры, подтверждающие наличие у ребенка нарушения психологического здоровья.

**3** . **Выявление причин нарушения психологического здоровья** . Если родитель согласился с тем, что его ребенок имеет то или иное нарушение, то, вероятнее всего, он попросит объяснить причины этого нарушения. Здесь очень важно избежать появления у него чувства вины, поскольку за этим последует сопротивление дальнейшей работе, поскольку родители не хотят признавать, что допустили ошибку в воспитании своего ребенка. Или, наоборот, включаются в работу столь рьяно, что могут спровоцировать какое-либо другое нарушение. Поэтому имеет смысл сказать, что, по-видимому, были какие-то объективные причины. Какие? Родитель с удовольствием сам подберет их: конфликты между супругами, финансовые проблемы, необходимость много работать, частая смена жительства и т. п. Психологу следует согласиться с родителем, добавив, что современные социально-экономические условия сильно обостряют действие этих причин.

**4** . **Решение проблемы** . В подобных ситуациях родители обычно спрашивают: «Что делать?», т. е. они понимают, что нарушение имеется, и причины им ясны, но важно знать, как изменить ситуацию. И тут можно деликатно сообщить родителю, что его общение с ребенком неэффективно и даже закрепляет нарушения. Здесь можно использовать сравнение с аллергией. Если ребенок-аллергик обладает повышенной чувствительностью к некоторым продуктам питания, они могут спровоцировать заболевание, даже такие полезные детям, как, к примеру, молоко. Так же обстоит дело и с проблемой психологического здоровья. Нездоровый в психологическом плане ребенок не воспринимает некоторые психологические воздействия, более того, они ухудшают его состояние, в то время как здоровому ребенку могли бы быть полезны. Поэтому неблагополучному ребенку нужна особая «психологическая диета», организовать которую может только любящий родитель. Подобная работа состоит из двух этапов.

Первый этап — это общее неспецифическое воздействие родителей на ребенка с целью повышения уровня его психологического здоровья в целом.

Второй этап — специфическое воздействие, соответствующее конкретному нарушению психологического здоровья.

Что включает в себя каждый из этих этапов?

**Первый этап** . Психологическое здоровье можно рассматривать как систему, состоящую из трех компонентов: аксиологического, инструментального и потребностно-мотивационного. Соответственно этим компонентам определяются основные направления воздействия родителей. Они должны содействовать формированию у ребенка: а) умения любить себя и других людей; б) личностной рефлексии; в) потребности в саморазвитии.

**Умение любить себя** . Прежде всего необходимо определить, что такое любовь к себе, поскольку для многих родителей перспектива обучать этому детей покажется абсолютно ненужной. «Они и так себя слишком любят», — скажут многие. Но на самом деле это не так. Любовь к себе описывается в литературе синонимично таким понятиям, как «самопринятие», «положительное самоотношение», «положительная Я-концепция» и т. д., а любовь к себе — это чувство собственного достоинства, собственной ценности, осознание собственной уникальности и вера в свои возможности.

Однако не является ли любовь к себе проявлением эгоизма? По словам известного психолога Э. Фрома, в современной культуре часто прослеживается альтернатива: или любовь к другим, что добродетельно, или любовь к себе, что грешно. Э.Фром подробно рассматривал отражение этой альтернативы в трудах таких ученых, как И. Кальвин, Ф. Ницше, И. Кант, М. Штирнер и др., и пришел к следующему выводу. Догма, что любовь к себе несовместима с любовью к другим, заполнила теологию, философию и общественную мысль. Однако Э. Фром считал, что разрешить это противоречие можно через введение и последующее определение понятия «себялюбие». Себялюбие, по Э. Фрому, не только не тождественно любви к себе, но обусловлено именно отсутствием любви к себе. Себялюбец любит себя не слишком сильно, а слишком слабо, вернее, он ненавидит себя. И с этим положением Э. Фрома хочется не просто согласиться, но подчеркнуть его особую значимость. Себялюбие исключает какой-либо искренний интерес к другим людям, т. е. оно несовместимо с любовью к другим. Реальная же любовь к себе и любовь к другим коренным образом взаимообусловлены. Как утверждает Э.Фром, установка на любовь к себе обнаруживается у всех, кто способен любить других[[27]](#footnote-27).

Однако достичь реальной любви к себе нелегко. Уже у детей 3–4 лет можно заметить неумение любить себя, т. е. непонимание собственной ценности, уникальности. И это понятно, потому что взрослые чаще обращают внимание на нарушения поведения детей, поэтому в общении с ребенком преобладает использование негативной лексики. В результате уже дошкольники прекрасно знают свои недостатки, но далеко не всем известны собственные достоинства. Многие дети считают, что родители их любят, только когда они хорошо ведут себя или учатся.

Следовательно, очень важно, чтобы психолог сумел донести до родителей необходимость демонстрировать ребенку свою безусловную любовь, т. е. любовь не за что-то или при определенных условиях, а несмотря ни на что и ни на какие условия. Чтобы ребенок это понял, можно прочесть ему сказку, приведенную ниже. Дети обычно очень живо на нее откликаются и говорят, что у них были похожие ситуации и чувства.

**Сказка о букашке Сашке** .

Букашка Сашка очень любил свою маму и хотел, чтобы мама тоже всегда его любила. Но, как ему казалось, мама часто не любила его. Например, когда он в детском саду дрался, а воспитательница маме жаловалась, она его дома в угол ставила и кричала, что откажется от него, такого нехорошего. А когда букашка Сашка сам одеваться не хотел, спать не хотел ложиться или как-нибудь по-другому не слушался, она говорила, что дяди милиционеры непослушных мальчиков собирают в специальные домики и там учат их послушанию.

Букашка Сашка очень хотел, чтобы мама его любила, и часто спрашивал: «Мама, а ты любишь меня?» И она всегда отвечала одинаково: «Люблю, когда ты себя хорошо ведешь». «Значит, когда я плохо себя веду, мама меня совсем не любит», — решил Сашка.

И вот случилось с Сашкой в детском саду сразу три «плохо». Синяк букашке Наташке на лбу поставил, в лужу упал и штаны измазал, а в группе коляску кукольную сломал. «Теперь уж мама меня совсем не будет любить, — решил Сашка, — а может быть, даже в специальный детский домик для непослушных отдаст. Лучше убегу я в Америку». Тихонечко выскочил он из группы на улицу и остановился. Где Америка находится, он и не знает. Стал он по улицам бродить, у взрослых спрашивать, а те только смеются.

А тем временем пришла за Сашкой в детский сад мама. А Сашки-то нет. Бросились все искать его. Воспитательница ищет, заведующая ищет, и даже медсестра ищет. А мама сидит на маленьком детском стульчике и плачет: «Где мой Сашка?» — «Он, наверное, боялся, что вы его разлюбите, у меня тоже такое бывает», — прошептала из^за угла ей букашка Наташка. А мама тогда еще громче заплакала: «Как же я могу разлюбить своего сына! Мама любит своего ребенка всякого: беленького и черненького, чистенького и грязненького, послушного и озорника. Где мой Сашка?»

А Сашка уже устал искать Америку, ноги промокли, и есть захотелось. И хорошо, что не успел он далеко от своего сада уйти. Вернулся Сашка в детский сад. А там мама. Отшлепала мама Сашку за то, что потерялся. Поцеловала за то, что нашелся. И повела домой кормить. А Сашка крепко держал ее за руку и думал: «Как хорошо, что мамы всегда любят своих детей».

Особое внимание следует обратить не только на наличие безусловной любви, но на ее демонстрацию ребенку. Нередко он воспринимает семейную ситуацию неадекватно. Например: мама, безусловно любящая ребенка, в силу занятости или каких-либо других причин не показывает ему этого, а он считает, что его не любят. Ситуация осложняется, если мама не умеет проявлять свои чувства, так как сама росла в семье, где было не принято открыто выражать свои эмоции. В этом случае демонстрировать любовь к ребенку должен отец.

**Личностная рефлексия** . Умение понимать свои чувства и чувства других людей, причины и последствия своего поведения можно развивать у младших дошкольников — детей 3–4 лет. Для этого при чтении сказок обращают внимание на чувства их героев, например: «Радуется ли герой и почему?», «Злится ли и почему?», «Боится ли и почему?». При рассматривании иллюстраций можно порассуждать, что чувствует, например, лисичка на картинке. Более старших детей можно подвести к осознанию того, что непонимание людьми чувств друг друга может привести к конфликту. Обычно на занятиях с детьми для этого используются такие сказки, детям предлагают найти ошибки в понимании чувств друг друга их героями. Их можно прочитать и родителям.

**Сказка про Мишу** .

Миша рос высоким и добрым мальчиком, но, к сожалению, он часто трусил. И вот пришло время ему идти в детский сад, так как бабушка, которая с ним раньше сидела, уехала в другой город. Не хотел Миша идти в детский сад. Боялся, что ребята будут его обижать. И, может быть, поэтому, когда он вошел первый раз в группу, показалось ему, что ребята как-то странно на него смотрят и собираются бить. Сжал он кулаки, приготовился обороняться. А ребята видят: вошел высоченный мальчишка со сжатыми кулаками, решили, что драться хочет. Собрались они все вместе и отлупили Мишу. А воспитательница в это время посуду мыла, поэтому драки не заметила.

**Сказка про Машу** .

Оставшись как-то одна дома, Маша решила помочь маме помыть посуду и нечаянно разбила любимую мамину чашку. Расстроилась Маша.

Очень ей стало стыдно и маму жалко. Забилась в уголок между диваном и шкафом. Пришла мама. Увидела разбитую чашку, стала искать Машу, раскричалась: «Ни стыда у тебя ни совести, Маша. Мало того что чашку разбила, так еще прячешься, отвечать не хочешь». Расплакалась тут Маша. А мама еще больше рассердилась: «Ах, ты еще плачешь. Себя жалеешь».

Ребенка нужно учить не только проявлять внимание к чувствам других, но и анализировать свой жизненный опыт, в особенности находить обучающее воздействие ситуаций неудач, например: «Чему может научить эта „двойка“ за задачу? Может быть, более внимательному чтению ее условия или же необходимости зрительно представлять это условие? Может быть, чему-то еще?»

**Потребность в саморазвитии** . Это, пожалуй, самое сложное, но необходимое ребенку качество для полноценного психологического здоровья. Сформировать его нелегко, особенно для тех родителей, которые сами никогда не задумывались над этим. К сожалению, в реальной действительности сегодня таких довольно много. Поэтому психолог должен очень умело разъяснить родителям: главное — чтобы их ребенок стремился стать лучше. В чем? В разных жизненных областях: стремился бы лучше общаться, помогать по дому, заботиться о близких, учиться, познавать новое и т. п. Безусловно, на пути реализации этих стремлений будет много трудностей. И очень важно вселить в ребенка твердую веру в то, что его ожидания обязательно сбудутся, если он приложит для этого достаточно усилий. На занятиях с детьми мы используем такую сказку.

**Верить и стараться** .

Жила-была семья из трех человек: папа, мама и маленький мальчик. Может быть, это была девочка, я точно не помню. Но, кажется, мальчик. Мальчик этот очень хотел быть хорошим. Он очень хотел хорошо учиться, но буквы часто перепутывались друг с другом, ошибки в слова сами вскакивали, задачки почему-то решаться не хотели. А стихотворения никак не запоминались. Зато вертунчики частенько начинали щекотать ему то ладошки, то ноги, то горло. И тогда мальчик со стула сваливался или выкрикивал громким голосом, когда все ребята сидели тихо. Очень хотел хорошо учиться мальчик, но все время замечания да двойки получал. Маму и учительницу огорчал. А как сам огорчался! «Почему я такой? Почему у меня не получается? Как стыдно! Очень стыдно!» — думал он и во время обеда, и в машине, и перед сном. «Я же так хочу хорошо учиться». Так сильно огорчался мальчик, что стал учиться все хуже и хуже, делал ошибок все больше и больше. Учительница только строгим голосом к нему обращалась: «Опять не успел… Опять не выучил…» А мама даже заболела.

«Какой я несчастливый», — думал он, лежа вечером на диване, думал, думал и уснул. И приснился ему сон. А во сне он уже вырос, стал высоким, красивым мужчиной. Сидит он за столом, толстые книги быстро-быстро прочитывает, сам толстую книгу пишет да еще в компьютере какие-то сложные задачи решает. И подходит к нему, к большому, маленький мальчик и спрашивает: «Дядя, а как ты вырос таким умным, так пишешь красиво, задачи сложные решаешь? Ты, наверное, в школе на одни пятерки учился?» И ответил он: «Что ты, малыш! Были в школе у меня и двойки, и тройки. Писал я не всегда чисто, часто и красиво. Но я верил, что когда-нибудь и у меня получится хорошо. Главное — верить и стараться». «Верить и стараться», — прошептал наш ученик второго класса, просыпаясь. Верить и стараться. Верить, что все получится, стараться и не очень огорчаться. Подпрыгнул мальчик три раза на правой ноге, один — на левой, и еще раз на двух сразу и побежал рассказывать сон маме. «Надо, чтобы и она перестала огорчаться, — сказал он, — а я-то теперь знаю, что у меня обязательно все получится. Я ведь очень стараюсь».

**Второй этап** . «Психологическая диета», как уже говорилось, соответствует конкретному нарушению психологического здоровья ребенка, и воздействие на него носит специфический характер. Рассмотрим особенности этого воздействия на примерах выделенных ранее нарушений.

Родителей детей с защитной агрессивностью нужно убедить прежде всего полностью исключить физические наказания, которые служат ребенку образцом для подражания. Необходимо также сократить просмотр различного рода «ужастиков» или соответствующие компьютерные игры, с героями которых ребенок может идентифицировать себя. Им нужно посоветовать ежедневное телесное общение с ребенком. Это может, к примеру, происходить перед сном, когда родитель поглаживает все тело ребенка: головку, ручки, ножки и т. п.

С родителями, дети которых испытывают страхи, следует обсудить режим ребенка, акцентировать внимание на недопустимости его перевозбуждения перед сном. Им нужно разъяснить необходимость ограничить просмотр боевиков и страшных мультфильмов, заменив их сказками с благополучным концом. Кроме того, не стоит обсуждать опасные ситуации (реальные или потенциальные) в присутствии ребенка. А если они найдут время спросить ребенка о запомнившихся ему снах, предложить нарисовать их. Родители должны знать: если ребенок боится оставаться дома один или один засыпать, объяснения типа «не бойся» или «посмотри — под кроватью ничего нет» абсолютно бездейственны. Ребенок не может не чувствовать то, что он чувствует. И уже совсем недопустимо специальное приучение к смелости или осуждение за страхи. Ребенку необходимо дать право на собственные чувства и убедить его, что это не стыдно, а совершенно нормально. Страхи — это этап, через который проходит любой человек, пройдет время, а вместе с ними страхи.

Если детям свойственна деструктивная агрессивность, то главная проблема родителей — это гиперопека или сверхконтроль как следствие огромной любви к ребенку. Такие родители во многом походят друг на друга. Ребенок для них чаще всего — смысл жизни, образец совершенства. Преувеличивается его хрупкость, слабость, беззащитность. Ребенок может быть столь горячо обожаем, потому что он поздний, либо воспитывается в неполной семье, либо родители сами имеют аналогичные проблемы. Поэтому главное в подобных ситуациях — предоставление ребенку самостоятельности и обучение умению распоряжаться ею. Важно, чтобы ребенок мог принимать самостоятельные решения в соответствии со своим возрастом и имел определенные обязанности, например убирать постель и свои вещи в шкафу, стирать носочки и т. п.

Нужно помнить, что появление у родителей чувства вины мешает им расширять сферу самостоятельности ребенка. Кроме того, некоторые родители сами испытывают социальные страхи, которые порождают стремление абсолютно контролировать свои чувства, не допускать свободы их проявления, сохранять привычную маску «все хорошо». Поэтому следует особо подчеркивать их родительскую компетентность (они все делают так, как надо), замечаемую окружающими любовь к ребенку, но при этом — необходимость предоставления ребенку ситуаций свободного выбора, права на самостоятельные решения, на ошибку и, конечно же, права не всегда строго следовать режиму дня, не всегда аккуратно складывать вещи, а иногда даже съесть обед немытыми руками.

Родители детей, испытывающих социальные страхи также отличаются гиперопекой и сверхконтролем, преувеличением слабости и болезненности своих детей, повышенной ответственностью за их воспитание. Поэтому основное направление работы как и в предыдущем случае — это расширение сферы самостоятельности детей, предоставление им права на ошибку и на собственный выбор. И понятно, что этому должна соответствовать демонстрация родителями ребенку своей безусловной, безоценочной любви. Ребенок должен быть абсолютно уверен, что мама любит его всякого — успешного и неуспешного, причем сила ее любви не определяется степенью успеха.

Дети, проявляющие демонстративную агрессивность и страх самовыражения, внутренне одиноки. Постоянно занятые работой или эмоционально холодные — такими обычно бывают их родители, поэтому, пожалуй, до них труднее всего «достучаться». Вероятнее всего, на консультации они будут вежливы, скажут, что очень любят своего ребенка и все для него делают. И это действительно может быть так. Они любят ребенка, но не умеют проявить свою любовь или же для этого нет объективных возможностей ввиду постоянной занятости решением собственных проблем. Успех консультирования таких родителей зависит от того, сумеет ли психолог войти с ними в контакт, т. е. насколько широко родитель откроет ему свое собственное одиночество, поскольку такие родители часто сами внутренне одиноки, а внешне сильно закрыты и стремятся демонстрировать свою полную успешность и абсолютное благополучие. И только тогда можно говорить с ним об одиночестве ребенка. В противном случае лучше вежливо проститься, осознав, что психолог не бог и не всегда может позитивно изменить ситуацию.

Консультирование родителей детей, перенесших травму потери, является, безусловно, наиболее сложным. Прежде всего имеет смысл предложить родителю сохранять эмоциональный контакт с ребенком или установить его, если его не было. Это необходимо для того, чтобы ребенок не чувствовал себя одиноким в своих переживаниях и имел возможность поделиться ими не только со школьным психологом. Тем более что чаще всего ребенок будет их скрывать, поскольку после смерти одного из родителей начинает испытывать страх потерять и второго. Поэтому заботясь о его эмоциональном благополучии, родитель оставляет свои мучительные чувства при себе.

Важно также, чтобы родитель не начал впадать в неадекватную жалость к ребенку, сопровождающуюся излишней опекой. Это может происходить из-за не всегда осознанного ощущения своей вины перед умершим супругом, которая переносится на ребенка. Родителю начинает казаться, что он виноват перед ребенком, и в этом случае он пытается загладить свою вину избыточным вниманием. Родитель должен осознавать это чувство вины и понять, что вина — не всегда конструктивное чувство.

Возможен вариант, когда ребенок становится «эмоциональным костылем» родителя после смерти супруга. Чаще всего это бывает в случае с матерью. Тогда она стремится пребывать в особо близких отношениях с ребенком, тем самым «заражая» его своим депрессивным настроением. К примеру, часто ходит на кладбище с ребенком, плачет перед портретом ушедшего в присутствии ребенка и т. п. Понятно, что здесь имеет смысл предложить матери несколько дистанцироваться от ребенка.

Иногда приходится консультировать родителей по прошествии нескольких лет после смерти их супругов. Нередко их мучит вопрос: имеют ли они право на личное счастье или необходимо сохранять верность памяти супруга в интересах ребенка. Как нам представляется, процесс жизни остановить невозможно. Всякое сопротивление ему бессмысленно и может принести только вред. Ребенку комфортнее жить со счастливым родителем, даже если он один, раз так распорядилась судьба. Поэтому можно посоветовать родителю не бояться быть счастливым и поискать свое счастье. Понятно, что это возможно только при бережном сохранении памяти ушедших.

Подводя итоги, подчеркнем, что консультирование родителей — один из наиболее трудных видов деятельности школьного психолога, так как не все родители готовы к работе с психологом, не могут внутренне измениться.

### 1.7. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ

Работу с педагогами также следует начинать с введения их в проблему сохранения психологического здоровья учащихся, от которого во многом зависит их успеваемость и поведение. На школьном педсовете или на специально организованном семинаре нужно рассказать педагогам о возможных вариантах нарушения психологического здоровья учащихся и предложить им подобрать конкретные примеры из собственной практики.

Затем педагогов знакомят с результатами диагностики и наблюдения за учениками. В каждом классе выявляются группа риска и группа особого внимания — учащиеся с небольшими нарушениями психологического здоровья, или иначе адаптивного уровня, т. е. в целом адаптированные к социуму. По результатам диагностических методик они проявляют несколько повышенную тревожность. В группу особого внимания включаются учащиеся дезадаптивного уровня, т. е. с выраженной дезадаптацией к школе или семье, резко повышенной тревожностью.

Для этой группы заполняется карта нарушений психологического здоровья. Она поможет учителям понять ребенка и наладить взаимодействие с ним.

**Карта нарушений психологического здоровья**

Для организации эффективного общения с детьми группы особого внимания можно воспользоваться описанной выше «психологической диетой». В данном случае под неспецифическим педагогическим воздействием нужно понимать меры, направленные на повышение уровня психологического здоровья детей в целом. Специфическое воздействие учителя осуществляется с учетом конкретного нарушения психологического здоровья данного ребенка. Рассмотрим содержательно наполнение этой работы.

**На первом этапе** осуществляется неспецифическое воздействие на ученика. Напомним, что психологическое здоровье можно рассматривать как систему, включающую в себя три компонента: аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный. Соответственно можно определить основные направления воздействия педагогов на учащихся с целью формирования у них таких качеств, как: а) умение любить себя и другого человека, б) личностная рефлексия, в) потребность в саморазвитии.

Как можно **научить любить себя и другого человека** ? Прежде всего, как уже говорилось, ребенок должен чувствовать доброжелательное отношение к себе. А для этого по возможности нужно акцентировать его внимание на тех позитивных качествах, которые педагог в нем замечает. К сожалению, взрослые склонны акцентировать внимание преимущественно на недостатках детей, а не на их достоинствах. Как правило, люди легко находят недостатки и смущаются, если ситуация вынудит их вслух назвать достоинства другого человека. А поскольку в словаре взрослого преобладает негативная лексика, ею активно пользуется и ребенок, он просто не умеет словами «погладить» кого-то. Например, во время наших занятий многим учащимся сложно было выполнить такое задание: подойти к партнеру и, глядя ему в глаза, закончить фразу: «Мне в тебе нравится…»

Поэтому педагогам полезно применять так называемые воодушевляющие высказывания. Главная их цель — построить такие отношения, в которых признаются и подкрепляются усилия ребенка, направленные на самопонимание и самоутверждение. Важно отметить, общение строится не по типу «родитель-ребенок», а по типу «взрослый-взрослый», поэтому воодушевляющие высказывания ни в коем случае не являются похвалой, которая всегда содержит в себе оценку как бы с позиции родителя. Приведем примеры воодушевляющих высказываний: «Я уверен, что ты сам в этом разберешься», «Я уверен, что ты сможешь сделать это», «Я вижу, как ты напряженно работаешь», «Когда ты об этом говоришь, создается впечатление, что тебе нравится работать над задачей», «Ты нашел способ сделать так, чтобы у тебя получалось задание» и т. п.

Очень важно подчеркивать ценность собственного мнения ребенка, его право на точку зрения, отличную от окружающих. Педагоги должны уметь проявлять внимание относительно не только учебных предметов, но и внешкольных интересов ученика. При этом необходимо замечать тех, кто держит свое мнение при себе. «Стоит подбодрить таких детей: „Ты ничего не говоришь, но ведь и у тебя есть собственное мнение“. Ребенок, к которому обращаются таким образом, убеждается, что его мнение тоже что-то значит для учителя»[[28]](#footnote-28).

Дети, о которых мы говорим, болезненно воспринимают несправедливость оценки, долго помнят ее и обижаются на педагога, даже если он был прав, а оценка соответствовала реальной ситуации. Поэтому важно, чтобы учитель так обосновал свою оценку, чтобы ребенок его понял. Следует учитывать, что младший школьник воспринимает отметку как оценку собственной личности, а не результата своего труда. Ученик, часто получающий плохие оценки, начинает считать себя плохим. Необходимо четко сформировать у учащихся представление о том, за какое качество выполненной работы ставится та или иная отметка. Хороший педагог не скажет: «Ученик меня не понял», он скажет: «Я не сумел ему объяснить так, чтобы он меня понял». Но особое чувство обиды и унижения вызывает у ребенка сопоставительное оценивание, когда его успехи сравниваются с успехами товарища: «Значит, все хорошие, только я один плохой».

Следующее важнейшее направление работы педагогов по сохранению психологического здоровья учащихся — **всемерное содействие развитию у них рефлексии** . Полезно вынести этот вопрос на отдельный семинар и подробно обсудить с учителем, что такое рефлексия, зачем она нужна человеку и всегда ли ее результаты позитивны.

Рефлексию обычно понимают как важнейшую характеристику сознания, вид самопознания. Психологи подчеркивают, что изучение человеком самого себя оказывается возможным тогда, когда субъект как бы занимает внешнюю позицию по отношению к самому себе и собственной деятельности. Рефлексия обеспечивает контроль и регулировку в системе «человек-жизненные ситуации», она выводит человека из непосредственного сиюминутного временного пространства, заставляет обратиться к прошлому, оценить происшедшее со стороны, извне, находясь «над ситуацией». Первым шагом к саморефлексивному самосознанию является формирование в себе позиции наблюдателя, с которой человек может следить за своими мыслями, чувствами, представлениями, ощущениями.

Важнейшая особенность рефлексии — способность «отстраняться», прерывать текущий ход событий с целью осмысления, оценивания пройденного этапа, проделанной работы. «Рефлексия — один из внутренних голосов, созвучием которых рождается совесть, — удел каждого. Однако ее истоки, содержание, характер неодинаковы и зависят не только от возраста и опыта, психологических особенностей того или иного человека, т. е. характера и темперамента, типа мышления и состояния нервной системы, но и от внешних обстоятельств — круга общения, семейной среды, условий существования»[[29]](#footnote-29).

Можно сказать, что рефлексия представляет собой цепочку внутренних сомнений, связанных с возникающими в жизни вопросами, недоумениями, трудностями, поиск вариантов ответа на происходящее или ожидаемое. Это уже не просто проверка связей между существующей ситуацией и образцом в мировоззрении конкретного человека, а процесс создания, построения способа отношения к жизни, осуществление нравственной деятельности, духовного самоанализа.

Возможны два противоположных результата всякой рефлексии: пессимистический — провоцирующий пассивность, бездействие, отказ от мечты, неверие в успех, и оптимистический, побуждающий к активному действию, преодолению себя и обстоятельств, поиску и реализации способов самоутверждения. Для любой личности особенно значима положительная ориентация; важно не преодолеть в себе сомнения, не приостановить внутренний самоанализ, а направить их в позитивное русло работы над собой. В противном случае мы будем иметь дело не с «рефлексивной самокритикой творческой личности», а с «пониженным самоуважением невротика». Типичная черта невротика — слабое Я. Невротическая рефлексия остается на уровне пассивного самосозерцания. Признание и даже гипертрофия собственных недостатков служат не стартовой площадкой для их преодоления, а средством самооправдания, поводом для отказа от деятельности, вплоть до полного «выключения» из реального мира. Это пессимистический результат рефлексии.

Оптимистический результат — это упорная, целенаправленная работа над собой. Если человек осознает себя, свои мысли и поступки, то он как бы встает на новый уровень бытия, который вынужден наполнять новым содержанием. У него появляется новый объект мысли. Он начинает отчетливо видеть собственные недостатки, осознает их и уже не испытывает удовлетворения от собственного поведения; в этой ситуации ему приходится заново решать свою судьбу.

Однако вернемся к вопросу о том, какие возможности имеет педагог для развития рефлексии у детей. Младших школьников полезно побуждать к содержательному оцениванию результатов своих учебных действий, т. е. рефлексивное оценивание того, «кем я был» и «кем я стал», каких результатов добился и каким путем я шел к этим достижениям, какие трудности я испытывал и как их преодолевал. Необходимо учить школьника определять границы своего незнания и вырабатывать у них потребность обращаться к различным источникам информации (к взрослым, сверстникам, справочной и художественной литературе). И, конечно, самое главное — привить детям потребность самооценивания.

Очень важно, если педагог понимает и может выразить словами (вербализовать) чувства ребенка в той или иной ситуации. Так он помогает ребенку лучше понять самого себя и показывает, что понимает его состояние. Например, «Я понимаю, что ты расстроен, получив двойку, и тебе обидно, что это произошло именно с тобой». Чтобы увидеть, что происходит в душе ребенка, нужно отодвинуть в сторону собственные переживания и ожидания. Это трудно, но если хотя бы раз педагог почувствует внутреннюю — благодарность ребенка за то, что его наконец поняли, то будет стремиться к этому и дальше.

Безусловно важно, чтобы педагог хорошо разбирался в собственных чувствах и понимал их и тем самым давал ребенку образец хорошо рефлексирующего взрослого. Полезно освоить так называемые «Я-высказывания», переносящие акцент в той или иной трудной ситуации с осуждения ее виновника на чувства, которые вызвала данная ситуация у педагога. Например, опоздание на урок в этом случае будет сопровождаться не репликами типа: «Опять ты опоздал. Когда это прекратится?», а фразами: «Я огорчена, что ты пропустил важный момент урока» или «Я беспокоюсь, что ты не усвоишь тему» и т. п.

**Потребностно** -**мотивационное направление** работы связано с сохранением психологического здоровья детей и предполагает формирование у них потребности в саморазвитии. Саморазвитие в современной психологии обычно рассматривается в одном ряду с такими понятиями, как «субъект», «субъективность», «субъектность», «личностный рост» (В. И. Слободчиков, А. В. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.). По-видимому, жизнь уже не может развиваться без принятия того, что человек — не только объект, но и субъект действия различных биологических и социальных факторов (т. е. носитель активности). В понятии «субъект» акцентируется в первую очередь активное начало человека, реализуя которое он осуществляет свои отношения с действительностью.

Это, пожалуй, самое трудное в работе педагога, поскольку связано с его собственным развитием. Действительно, не может педагог, остановившийся в личностном росте, даже при наличии огромного опыта и методического мастерства, содействовать формированию у своих воспитанников потребности в саморазвитии.

Полезно провести семинар для учителей, на котором рассмотреть проблемы развития взрослых и в особенности роль так называемого кризиса середины жизни. Этот кризис, с одной стороны, может вызвать эмоциональные проблемы, психосоматические заболевания, а с другой — стимулировать развитие. Важность его заключается в том, что вступают в него педагоги профессионально зрелые, накопившие громадный практический опыт, имеющие много жизненных сил. Но кризисные явления, к которым педагог не готов часто просто потому, что о них не знает, не только затрудняют его жизнь в целом, но приводят к существенному снижению эффективности профессиональной деятельности. Школьный психолог обязательно встретится с этими проявлениями и должен постараться понять педагога и по возможности помочь ему.

В отличие от детских кризисов, кризис зрелого возраста редко описывается в литературе, не рассматривается он и в программном курсе психологии для педагогических вузов. Тем не менее, как нам представляется, изучение этого явления существенно облегчит работу школьного психолога.

Исследователи считают, чем ближе середина жизни, тем сильнее многим людям кажется, что найдены правильные идеалы, принципы поведения. Однако слишком часто социальное утверждение происходит за счет потери целостности личности, гипертрофированного развития той или иной ее стороны. Например, развивается только интеллектуальное начало в человеке в ущерб развитию интуиции, творчества. Многие пытаются перенести психологию фазы молодости через порог зрелости, т. е. продолжать жить так, как 20 лет назад. Поэтому в возрасте 35–40 лет учащаются депрессии, невротические расстройства, которые и свидетельствуют о наступлении кризиса. По мнению К. Юнга, основным его содержанием является встреча человека со своим бессознательным. Но для того чтобы человек мог встретиться со своим бессознательным, он должен осуществить переход от экстенсивной к интенсивной позиции, от стремления к расширению и завоеванию жизненного пространства к концентрации внимания на своем внутреннем мире. И тогда вторая половина жизни послужит для достижения мудрости, кульминации творчества, а не невроза и отчаяния. Хочется особо подчеркнуть мысль К. Юнга о том, что душа человека во второй половине жизни глубинно, «удивительно» изменяется, но, к сожалению, большинство умных и образованных людей живут, не подозревая о возможности этих изменений. А потому вступают неподготовленными во вторую половину жизни[[30]](#footnote-30).

Близкие взгляды на содержания кризиса «середины жизни» высказывал Б.Ливехуд. Он называл возраст 35–45 лет своеобразной точкой расходящихся путей. Один из этих путей — постепенная психическая инволюция человека в соответствии с его физическим угасанием, другой — продолжение психической эволюции, несмотря на физическую инволюцию. Следование первому или второму пути определяется, согласно Б. Ливехуду, степенью развитости в человеке духовного начала. Поэтому итогом кризиса должно стать обращение к духовному развитию, и тогда человек будет продолжать интенсивно развиваться, черпая силы из духовного источника. В противном случае он становится «трагической личностью, испытывающей грусть по старым добрым временам, чувствующим угрозу для себя во всем новом»[[31]](#footnote-31).

Большое значение кризису «середины жизни» придавал Э.Эриксон. Возраст 30 — 40 лет он называл «десятилетием роковой черты», главными проблемами которого являются убывание физических сил, жизненной энергии и уменьшение сексуальной привлекательности. В этом возрасте, как правило, появляется осознание расхождения между мечтами, жизненными целями человека и его реальным положением. И если 20-летний человек подает надежды, то 40 лет — возраст достижения поставленных перед собой целей. Успешное разрешение кризиса, по Э. Эриксону, приводит к формированию у человека генеративности (продуктивности, неуспокоенности), которая включает стремление к росту, заботу о следующем поколении и собственном вкладе в развитие жизни на Земле. В противном случае формируется застой, которому могут соответствовать чувство опустошения, регрессия. Человек начинает потакать собственным желаниям и удовольствиям, как если бы был собственным ребенком.

Исследователи обращают особое внимание на болезненность перехода от одной жизненной стадии к другой. Причину этого они видят в том, что человек с трудом расстается с выношенными идеями, привычными методами работы и взглядами на мир. Многие люди не хотят или неспособны выдерживать душевную боль, связанную с отказом от привычного образа жизни. Они цепляются за стереотипы мышления и поведения. Страх перемен, распространенный сегодня достаточно широко, затрудняет или даже делает невозможным для многих успешное разрешение кризиса.

Кризис «середины жизни», как и другие возрастные кризисы, сопровождается теми или иными депрессивными переживаниями. Это может быть апатия или снижение энергии, потеря интереса к работе, близким людям и т. д. Нередко появляются переживания по поводу собственной никчемности, беспомощности. Особое место в депрессивных переживаниях занимает тревога в отношении своего будущего, которая зачастую маскируется тревогой за детей или даже за страну в целом.

Однако, как уже говорилось, любой кризис — это, с одной стороны, ситуация выбора дальнейшего пути, а с другой — раскрытие новых возможностей для развития. Результатом кризиса «середины жизни» может стать активное освоение собственного внутреннего мира и его связи с миром внешним. Этот процесс начинается еще в детстве и активно продолжается в подростковом возрасте и юности, но в зрелости он особенно важен для человека. Обращение к своим духовным силам может компенсировать постепенное убывание физических сил и возможностей во второй половине зрелости.

Еще раз отметим, что только педагог, успешно решающий задачи своего собственного развития, адекватно проживающий свои кризисы, способен формировать у детей потребности в саморазвитии. Может быть, поэтому в последнее время такое широкое распространение получили тренинги личностно-профессионального роста педагогов.

**Второй этап** деятельности, направленной на сохранение психологического здоровья детей, включает в себя специфическое воздействие педагога на ребенка, имеющего те или иные нарушения в этой сфере.

**Защитная агрессивность** . Ребенок не рождается агрессивным, хотя биологические предпосылки агрессивности возможны. Чаще она формируется на фоне негативных взаимоотношений в семье ребенка. Отчужденность, холодность, безразличие к его интересам — вот основные причины агрессивности, которые, правда, не всегда выявляются. Мать может выглядеть гиперопекающей и даже сверхтребовательной к ребенку или по отношению к педагогам, нарушающим, по ее мнению, его интересы. Однако внимательный психолог сможет увидеть недоласканность, недолюбленность ребенка в семье.

Следующий значимый фактор — стиль воспитания. Чаще всего агрессивный ребенок вырастает в семьях с незрелыми методами регулирования дисциплины, когда родители непоследовательны и непредсказуемы в выборе реакций на отклоняющееся поведение. Им обычно не хватает терпения или времени научить ребенка следовать определенным правилам поведения. Кроме того, они выбирают неэффективные способы реагирования на его агрессивное поведение: либо слишком терпимое, либо излишне жесткое. Используя жесткие наказания, родители показывают детям пример агрессивности. Кроме того, дети учатся противостоять родителям. И если они все-таки меняют свое поведение, то оно не становится внутренней ценностью. Наказание лишь заставляет ребенка скрывать проявления нежелательного поведения, но не устраняет его.

На закрепление агрессивного поведения влияет также общение с братьями или сестрами. Как отмечают Р. Бэрон и Д. Ричардсон, результатом насилия во взаимоотношениях между детьми в одной семье становится усвоение силовых моделей поведения. Ребенок, привыкший агрессивно реагировать на брата или сестру, обычно так же ведет себя со сверстниками.

Зная это, педагог должен попытаться ослабить негативное влияние семьи на ребенка, по возможности дать ему то, чего он не смог по каким-либо причинам получить дома. В младшем школьном возрасте это вполне реально, так как учитель в этот период является для ребенка лицом значимым, авторитетным.

Первое и главное условие успешной работы — ученик должен чувствовать интерес и внимание к себе учителя. Однако проблема в том, что не всякий педагог умеет любить и научиться этому практически невозможно. Только отношения, основанные на любви, рождают доверие ребенка к педагогу, в противном случае все последующие рекомендации окажутся бесполезными. Кроме того, трудно складываются отношения, если ребенок переносит чувство гнева с родителей на педагога. Здесь учитель «не должен забывать, что сопротивление ребенка, его недоверие, его агрессивность относятся не лично к учителю, а выражают лишь его конкретные трудности, и учитель в настоящий момент является всего лишь доступным партнером, на котором тот может разрядиться»[[32]](#footnote-32).

Далее нужно научить ребенка следовать определенным правилам поведения и адекватно реагировать на ситуации принуждения. Таких ситуаций не должно быть очень много, и они должны быть посильны ребенку. Конечно, за каждой ситуацией принуждения следует похвала педагога. К примеру, агрессивные дети не умеют сдерживать удовлетворение своих потребностей (любая задержка непереносима), и нужно специально обучать их терпению (так, если ребенок хочет первым ответить, попросить его подождать, затем за это похвалить).

Как реагировать на агрессивное поведение ребенка? Строгие наказания или попустительство приводят к закреплению агрессивности. Кроме того, строгость может привести к подавлению агрессивных импульсов в присутствии педагога, но зато они бурно выплескиваются в ситуации свободы. Перед педагогом стоит трудная задача — найти способ разумного подавления агрессивности. При этом нужно обязательно разъяснить ему справедливость наказания, чтобы у ребенка появилось чувство вины, но не страх и враждебность к учителю. Следует помнить, что «наказание должно быть напрямую связано с поведением ребенка, чтобы акт наказания осуществлялся по возможности сразу после агрессивного поступка. &lt;…&gt; Это необходимо для того, чтобы подчеркнуть неприемлемость данного поведения. &lt;…&gt; Немедленное наказание приносит неприятности до того, как нарушитель сможет осознать удовольствие от совершенного поступка»[[33]](#footnote-33).

Недопустимо угрожать наказанием, но потом не наказывать, поскольку это будет ассоциироваться у ребенка с непоследовательностью взрослых. Иногда эффективным наказанием может стать временная изоляция, она не воспринимается ребенком как демонстрация к нему неприязненного отношения. И наконец, по возможности нужно предлагать ребенку альтернативу поведения, за которое он наказан, чтобы заложить фундамент будущих поощрений. Важно также специально обучать агрессивных детей самоконтролю и рефлексии своего поведения (необязательно агрессивного). Как правило, у них развит так называемый экстернальный локус контроля, т. е. они склонны искать причины трудностей во внешних обстоятельствах или в других людях, но не в себе. Следует содействовать интернализации локуса контроля, т. е. постепенному переходу к принятию ответственности за свои действия на самого себя. Кроме того, эти дети, как правило, не имеют привычки задумываться над последствиями своих поступков, не извлекают пользы из своего негативного опыта, и у них неоднократно возникают одни и те же затруднения. Поэтому нужно обсуждать с ребенком причины, вызвавшие агрессивные действия, и их последствия. Полезно вызывать у ребенка сопереживание к другим детям и взрослым, желание помочь, если это необходимо.

Чаще всего агрессивные дети не уверены в себе, поэтому им необходимы ситуации успеха и другие средства, направленные на усиление собственного Я. Ребенок должен научиться верить, что у него хватит сил для достижения успеха без применения агрессивного поведения. Эти дети отличаются честолюбием и стремлением к общественному признанию. Их можно ставить в условия соревновательности, а для направления активности в позитивное русло давать ответственные, но посильные поручения. Нужно учитывать их стремление к лидерству и возможность негативного проявления этого чувства. Стремление к лидерству содержит в себе большой развивающий потенциал, если педагог сумеет подобрать ребенку конкретную область лидерства и поможет ему осуществить свои устремления.

**Деструктивная агрессивность** . Истоки деструктивной агрессивности кроятся в семейном воспитании. Как уже говорилось, родители такого ребенка склонны к гиперопеке и излишнему контролю. Трудность заключается в том, что часто они делают это от огромной любви к ребенку, сверхпоглощенности им, преувеличения его слабости и беззащитности.

Следует иметь в виду, что у таких детей, как правило, амбивалентное отношение к родителям. Внешне они проявляют привязанность и зависимость от них. Однако при выполнении диагностических методик и на коррекционных занятиях показывают сильное чувство гнева по отношению к родителям, вызванное ограничениями своей свободы. У них формируется стереотип сдерживания истинных чувств в присутствии значимых лиц и выплескивания их в других ситуациях. Агрессию они проявляют в отношении людей, которых считают малозначимыми, например более слабых сверстников или педагогов дополнительных предметов.

Невозможность открытого проявления гнева заставляет искать доступные косвенные формы. Например, некоторые дети любят разбрасывать свои вещи, теряют ручки, варежки и т. д., или при любой возможности долго хохочут, или принимают на себя роль классного шута.

Сложность позиции педагога состоит в том, что он не может жестко требовать выполнения от ребенка определенных правил, иначе сам окажется в положении деспотичных родителей. Лучше объяснить ребенку недопустимость агрессии, безудержного смеха и т. п. и ни в коем случае не жаловаться родителям, чтобы не спровоцировать усиления деструктивной агрессивности.

На уроках для укрепления Я ребенка ему важно «предоставить возможность самоопределения, т. е. почаще разрешать делать то, что он хорошо умеет и что доставляет ему удовольствие»[[34]](#footnote-34), подчеркивая при этом свободный выбор самого ребенка: это ты сам выбрал. К примеру, можно позволить решить одну задачу на выбор из нескольких одинаковых по уровню сложности.

**Демонстративная агрессивность** . Нарушение поведения — способ привлечь к себе внимание, хотя бы негативное. Происходит потому, что ребенок переносит на педагога стереотип отношений с родителями. Здесь важно довести до сознания ребенка, что учитель видит и понимает его, но в отличие от матери должен думать обо всех детях, однако ребенок ей не менее симпатичен даже тогда, когда она не стоит около него[[35]](#footnote-35). Отсюда вытекает основная, хотя и трудновыполнимая рекомендация — не реагировать открыто на негативное поведение ребенка, поскольку это означает закреплять выбранный им способ получения внимания. По возможности нужно отвечать безразличием, при этом активно поощряя нормативное поведение. Это бывает тем более сложно, если в классе несколько детей с таким нарушением. Здесь может «спасти» только создание игровой соревновательной ситуации, направленной на соблюдение определенных правил. Только переориентация ребенка на позитивное внимание приведет к кардинальному изменению его поведения.

Важно учить ребенка оценивать причины и возможные последствия своих поступков. В результате он должен понять, что позитивное внимание гораздо приятнее.

Здесь следует вспомнить о формировании лидерства как о создании условий для целенаправленного личностного развития ребенка. Хорошо, если он сможет реализовать свое желание быть в центре внимания позитивными способами, например участвуя в самодеятельности и т. п.

Многие ребята склонны к проявлению регрессивного поведения: кривляются, сюсюкают, используют интонации маленьких детей. Это чаще свойственно тем, у кого есть младшие братья или сестры, к которым они испытывают ревность. Хорошо, если в классе будет подчеркиваться взрослость такого ребенка, его выдержанность и внутренняя сила.

Часто такие дети не доверяют взрослым и не проявляют своих истинных чувств. Однако доверительная атмосфера в классе способствует некоторому снижению их агрессивности. Поскольку детям нередко недостает умения ставить себя на место другого человека, на уроках чтения можно специально обучать их пониманию эмоционального состояния литературных героев, причин и последствий их поведения.

Дети этой группы, как правило, обладают довольно слабым Я, поэтому очень полезно применять так называемые воодушевляющие высказывания, описанные нами ранее.

**Страхи** . В детском саду или школе педагоги должны всемерно усиливать Я ребенка, его собственные возможности справляться с любыми трудностями, также избегать ситуаций, в которых ребенок может чего-либо испугаться. Для снижения внутреннего напряжения ребенка полезно включать в физминутки чередование упражнений на напряжение и расслабление.

Часто дети, подверженные страхам, страдают от реального отсутствия теплоты дома, поэтому нужно установить с ребенком теплый эмоциональный контакт; если ребенок позволяет, периодически поглаживать его.

**Социальные страхи** ставят детей в зависимость от оценок взрослых. Боязнь сделать что-то не так все время заставляет ребенка искать подтверждения правильности собственных действий. Любое задание, требующее самостоятельности, влечет за собой вопросы ребенка: «А можно так? А как надо? А это правильно?» Попросите ребенка подумать и самостоятельно найти ответ. Полезно давать детям побольше заданий, требующих свободы выбора, например: «Сделай одно из двух упражнений, придумай к нему грамматическое задание и выполни его». При этом желательно использовать различного рода творческие задания.

С точки зрения мотивации учебной деятельности этих детей можно условно разделить на две группы: 1) стремятся достичь успеха, 2) стремятся избежать неудачи (X. Хекхаузен). Ранее уже говорилось о значительном влиянии успеха и неудачи на психологическое здоровье учащихся. Оказывается, большая часть детей, испытывающих социальные страхи, ориентированы на избежание неудачи, т. е. основные усилия их направлены не на достижение положительного результата, а на недопущение ошибок. Из-за этого они уклоняются от чрезмерных усилий и стараются скорее закончить задание. Можно сказать, что они проявляют довольно низкую настойчивость в учебе и субъективно воспринимают трудности учебных заданий. Как отмечает X. Хекхаузен, они с большей настойчивостью решают задачи, которые кажутся им трудными, и с меньшей те, что кажутся легкими[[36]](#footnote-36).

Неудачи в учении снижают вероятность дальнейшего успеха, т. е. ухудшают качество выполнения заданий, следующих за неудачей, увеличивая количество ошибок и затраченное на выполнение время. Внешне это производит впечатление медлительности, отставания по темпу работы от класса.

Что лежит в основе мотивации на избежание неудачи? Прежде всего непонимание того, как успех зависит от собственных усилий, и восприятие учебной ситуации как неподконтрольной. При этом нужно иметь в виду, что речь идет не о реальном положении, а о субъективном восприятии его ребенком. Педагог может считать ситуацию успешной, ребенок — неудачей.

Отсюда понятно, что педагог должен ставить такого ребенка в ситуацию учебного успеха, так, чтобы ребенок был уверен, что сам всего добился. Однако постоянный успех скорее вреден, чем полезен. Нельзя искусственно лишать учебный процесс ошибок и неудач, нужна лишь специально организованная поддержка ребенка в сложных ситуациях. Нужно помочь ему понять, что причины его ошибок не в отсутствии способностей, а в слабом старании. Возможны и санкции осуждения в ситуации неудачи, если они осуществляются в общей обстановке дружелюбия и уважения к ребенку.

Очень осторожно следует относиться к оцениванию таких детей. Сильное порицание, вероятнее всего, приведет к ухудшению качества деятельности. Для них достаточно взгляда, чтобы понять недовольство учителя. Кроме того, нельзя забывать учитывать, что они воспринимают отметку как оценку собственной личности, а не как оценку результата своего труда. Поэтому необходимо четко сформировать у них представление о том, за какое качество работы ставится та или иная отметка. Частое поощрение за выполнение легких заданий может привести ребенка к убеждению, что его считают неспособным на большее. Важно развивать навык самооценивания, причем не только по внешним, но и по внутренним критериям.

Учитель должен иметь представление об уровне притязаний учащихся. У тех, кто ориентирован на неудачу, он, как правило, либо завышенный, либо заниженный. Обсуждение с ребенком его реальных возможностей, предложение намечать цели и отслеживать их выполнение приводят к большей реалистичности уровня притязаний и повышению мотива достижений. Для последнего можно также использовать самоподкрепление.

Поскольку для детей контрольная работа является стрессовой ситуацией, полезно предварительно обсудить готовность ребенка, подбодрить его.

Как утверждает X. Хекхаузен, очень полезно создавать в классе атмосферу причастности[[37]](#footnote-37). Уроки строятся так, чтобы у детей была возможность принимать решения, брать на себя ответственность, ставить обязательные обучающие цели, т. е. чувствовать себя причастным к уроку. Хорошо, если во внеучебное время педагог будет побуждать ребенка к проявлению спонтанного поведения, чтобы ребенок мог позволить себе быть самим собой. Такие дети внешне не проявляют стремления к лидерству, но с радостью принимают ответственность за поручения, не связанные с социальными контактами, например уход за цветами в классе.

**Страх самовыражения** . Внешне дети могут казаться взрослее своих сверстников, но, как правило, они и внутренне взрослее вследствие какой-либо психологической травмы, переживаемой самостоятельно, без помощи взрослых. Это часто отдаляет их от сверстников, но даже если они легко общаются со сверстниками, глубоких контактов избегают. Если такой ребенок оказывается в классе в изоляции, педагогу следует включать его в общение со сверстниками, например давать совместные задания и т. п.

Ребенок оберегает свой внутренний мир от вторжения, и входить в контакт с ним нужно очень осторожно, не нарушая безопасной для него дистанции. Некоторым требуется довольно долгое время, чтобы научиться доверять взрослому. Но если отношения доверия установлены, они сохраняются надолго. Хорошо, если ребенок получит возможность более или менее открытого выражения своих чувств через различные символические средства: рисование, рассказывание историй.

У таких детей могут наблюдаться трудности концентрации внимания на уроке, и от педагога потребуются дополнительные усилия по его удержанию. Хотя нередко они абсолютно успешны в учебе.

Если родители погружены в свои собственные переживания, их обычно мало интересует внутренний мир ребенка. Очень полезно сообщить им о той эмоциональной нагрузке, которую несет их ребенок, и предложить по возможности разговаривать с ним о его проблемах.

Мы не рассматриваем специфику воздействия педагога на детей, перенесших травму потери. Как нам представляется, это не должно входить в его компетенцию. Индивидуальную поддержку такому ребенку оказывает школьный педагог-психолог. Но некоторые замечания все-таки можно сделать. Здесь трудно говорить о каких-либо общих советах или предпочтительных линиях поведения с ребенком. Главное, чтобы он не чувствовал одиночества и имел возможность говорить со взрослыми о том, что его беспокоит. Преувеличенная жизнерадостность ребенка не должна ввести педагога в заблуждение, чаще всего неадекватная ситуации веселость скрывает от всех, а прежде всего от самого себя мучительные переживания ребенка.

Необходимо иметь в виду, что у него может снизиться концентрация внимания, появится болезненная чувствительность и ранимость. Однако не следует оказывать ребенку избыточное внимание или сократить требования к нему, иначе у него формируется так называемый комплекс жертвы, и он начинает считать, что его трудное прошлое должно обеспечить ему дополнительные привилегии.

### 1.8. МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

В детских садах и школах можно использовать приемы, основанные на разных методических позициях. Мы полагаем, что это позволяет с большей эффективностью добиться позитивных изменений у ребенка. Коррекционные методы носят игровой характер, обусловленный возрастом детей и необходимостью мотивировать их к занятиям. В зарубежной литературе наиболее полно изучено и описано применение неструктурированных методов, так называемой игровой психотерапии. Поэтому, чтобы избежать смешения понятий, мы назовем их игровыми. Ролевые, телесноориентированные и другие методы, описанные в данном пособии, предполагают структурированную игру.

**Игровые методы** . В качестве теоретической основы индивидуальной коррекционной работы используется общепринятый подход (Х.Дж. Джинотт, Г.Л.Лэндрет, В.М.Экслайн), концепция которого строится на утверждении о наличии у ребенка стремления к психологическому здоровью, развитию, личностной автономии. Однако он не всегда может открыть свои внутренние ресурсы. Помочь ему в этом могут определенные терапевтические отношения, основанные на следующих принципах: искренний интерес к ребенку и его внутреннему миру; безусловное принятие ребенка таким, какой он есть; формирование у него чувства безопасности, возможности свободно проявлять себя; постепенность коррекционного процесса, следование темпу, задаваемому ребенком.

В классическом варианте недирективной психокоррекции для этого требуются игровая комната и определенным образом подобранные игрушки: из реальной жизни (машины, лодки, куклы и т. п.), для отреагирования агрессии (ружья, резиновые ножи и т. п.), для творческого самовыражения (песок, вода, кубики). Однако Г.Л.Лэндрет отмечает возможность использования переносной «игровой комнаты», размещенной внутри чемодана. Мы полагаем, основываясь на собственном опыте, что для школы наиболее оптимален промежуточный вариант — «игровая комната», размещенная на столе. Это три лоточка размером приблизительно 30 на 4 см: с водой, песком, маленькими игрушками. Естественно, отбор игрушек осуществляется в соответствии с принятыми в игровой коррекции требованиями.

**Телесно ориентированные методы** . Основаны на общеизвестном тезисе о взаимосвязи и взаимовлиянии тела и психики. Исторически их появление связано с работами В. Райха. Нам представляется, в детском саду и школе наиболее эффективны упражнения, опирающиеся на биоэнергетику А. Лоуэна, ученика и преемника В. Райха. Важнейшие понятия телесной терапии — это «энергия», т. е. жизненная энергия человека, и «мышечная броня» — постоянное напряжение в мышцах, возникающее вследствие привычного систематического подавления определенных чувств.

Выделяют следующие группы упражнений с детьми.

1. Упражнения, в которых главную роль играет прикосновение консультанта к ребенку и наоборот. По А. Лоуэну, физическое прикосновение взрослого — признак его заботы о ребенке. Оно как бы возвращает ребенка к младенчеству, когда прикосновения матери были выражением нежной любви. Отсутствие необходимой поддержки и физического контакта ребенка с матерью (если его недостаточно держали на руках) может привести к формированию страха падения.

2. Упражнения, направленные на устранение страха падения. Этот страх проявляется не только в нежелании ребенка находиться в таких ситуациях, когда он может упасть, но и в регулярном попадании в подобные ситуации, т. е. в излишне частом падении. Поэтому можно предположить наличие этого страха у детей, которые постоянно падают. А. Лоуэн считает, что, предлагая человеку падать произвольно, можно существенно снизить страх падения. Суть упражнений заключается в том, что в той или иной игровой форме дети падают на спортивный мат или обычный матрасик.

3. Упражнения, направленные на избавление от страха самовыражения. Они включают прежде всего работу с глазами и голосом. По А.Лоуэну, сжатый или закрытый рот может сильно блокировать передачу чувств. Поэтому используются задания, состоящие из первоначального напряжения губ и челюстей, а затем инициирования громкого крика, визга или проговаривания значимых фраз. Поскольку чувства можно выражать не только голосом, но и глазами, разработаны специальные упражнения для установления контакта глаз.

**Ролевые методы** строятся на представлении о ролевом развитии человека. Под ролью понимается некая функция, выполняемая индивидом в той или иной ситуации, в присутствии других людей. Общеизвестно, что для обеспечения психологического здоровья необходимо адекватное ролевое развитие. К основным нарушениям ролевого развития у детей обычно относят ролевую ригидность — неумение переходить из роли в роль, ролевую аморфность — неумение принимать любую роль, отсутствие ролевой креативности — неумение продуцировать новые образы, принятие патологических ролей. Ролевые методы предполагают принятие ребенком ролей, различных по содержанию и статусу; проигрывание ролей, противоположных обычным; проигрывание своей роли в гротескном варианте.

Ролевые методы можно разделить на три группы: ролевую гимнастику (ролевые действия и ролевые образы), психодраму, ролевые ситуации. Дошкольники начинают осваивать ролевую гимнастику с ролевых действий, которые усложняются по мере взросления детей (походить, как кошечки, зайцы, волки и т. п.). Важно включать их в ролевые действия голоса (помяукать, как испуганный котенок, злой котенок, радостный котенок и т. п.), а также пальчиков (пальчиками походить, как зайцы, лягушки, медведи и т. п.).

Для старших дошкольников и младших школьников чаще используются ролевые образы животных (льва и зайца, волка и цыпленка и т. п.), сказочных персонажей (Кощея Бессмертного, Змея Горыныча, Бабы Яги, Ивана Царевича и т. п.), социальных и семейных ролей (учителя, директора, мамы, бабушки и т. п.), неодушевленных предметов (стола, шкафа, машины, лодки и т. п.). Роль изображается при помощи мимики и жестов, может озвучиваться.

Психодрама может быть построена на разыгрывании расправы с пугающими объектами. При этом используется либо смена ролей — ребенок играет поочередно роли нападающего и объекта нападения, либо создание ситуации подвига и подключение эмоционального сопереживания тому, кого обидели. Кроме того, драматизироваться, или «оживляться», могут мысленные картинки, составленные детьми, или терапевтические сказки, предложенные ведущим. Интересны и эффективны пальчиковые драматизации — разыгрывание пальцами этюдов или сказок.

В ролевых играх учащиеся сталкиваются с ситуациями, типичными для реальной жизни. В заданных условиях они учатся общению, у них формируются более гибкие коммуникативные навыки.

**Психогимнастические игры** разработаны на основе теоретических положений социально-психологического тренинга о необходимости особым образом организовывать среду, в которой возможны преднамеренные изменения, касающиеся групп в целом или отдельных ее участников. В психогимнастических играх у детей формируется положительное отношение к своему имени, своим личностным качествам, правам и обязанностям и т. д.

**Коммуникативные игры** делятся на три группы: 1) направлены на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и проявлять положительное отношение к нему; 2) способствуют углублению сферы общения; 3) обучают умению сотрудничать.

**Игры и задания** , **направленные на развитие произвольности** , для дошкольников особенно важны. Чтобы это качество развивалось у детей осознанно, занятия начинаются с освоения таких понятий, как «хозяин своих чувств» и «сила воли».

**Игры** , **развивающие воображение** , опираются на хорошо известное положение о том, что действие ребенка в воображаемом мире отражает его мышление и поведение в реальной жизни. Как отмечает В.Оклендер, дети с хорошо развитым воображением имеют более развитый показатель интеллекта, легче преодолевают трудности. А целенаправленное развитие способности к воображению у детей со слабо развитой фантазией улучшает их адаптационные возможности[[38]](#footnote-38).

Игры, направленные на развитие воображения, можно разделить на три группы: вербальные, невербальные и «мысленные картинки».

Вербальные игры представляют собой либо придумывание детьми окончания к той или иной необычной ситуации (что произойдет, если учительница припрыгает в класс на одной ножке), либо коллективное сочинение сказок или подбор различных ассоциаций к какому-либо слову. Невербальные игры предполагают изображение детьми «как можно интереснее» того или иного предмета или живого существа, т. е. несколько пересекаются с ролевыми методами.

«Мысленные картинки» придумываются с закрытыми глазами и под музыку (звуки дождя, грома, моря, утреннего леса и т. п.), а затем рассказываются группе. Более сложное задание — придумать картинку на определенную тему (дружба или что-то очень страшное) или помимо звукового добавляется кинестетический раздражитель (детям дают подержать пушистый хвостик или кусочек мрамора и т. п.). Мысленная картинка может «оживляться»: автор выбирает детей на роли действующих лиц, объясняет, где им стоять, как двигаться, что говорить. По команде «актеры» начинают двигаться, затем все дети дружно хлопают.

**Задания с использованием терапевтических метафор** . Главная особенность саморазвития — ответственность личности за свое развитие. Для того чтобы сформировать в себе это качество, нужно знать о своих ресурсах и иметь доступ к ним. Наиболее эффективны терапевтические метафоры, поскольку уже в самой структуре метафоры заложено обращение к ресурсам. Обычно выделяют следующие компоненты терапевтической метафоры:

• — метафорический конфликт или появление ситуации, в которой герою становится плохо из-за имеющейся у него проблемы (непохожесть на других, наличие страхов и т. п.);

• — метафорический кризис — наступление невыносимой для героя ситуации, несущей символику смерти;

• — поиск и нахождение ресурсов внутри себя — открытие в себе новых возможностей, необходимых для разрешения кризиса;

• — торжество и праздник-приход ситуации успеха, признание окружающих.

Обычно метафоры соответствуют тому или иному симптому, трудной ситуации, в которой находится ребенок.

**Эмоционально** -**символические методы** основаны на представлении К. Юнга и его последователей о том, что формирование символов отражает стремление психики к развитию, а превращение символов или образцов фантазии в осязаемые факты с помощью рисования, сочинения рассказов и стихов, лепки способствует личностной интеграции. На это направлено установление терапевтического контакта.

Нами использовались две основные модификации эмоционально-символических методов, предложенных Дж. Алланом[[39]](#footnote-39).

**1. Недирективный подход.** В классическом варианте предполагается проведение еженедельных индивидуальных встреч, во время которых консультант просит ребенка выполнить рисунок на любую тему, т. е. нарисовать все, что хочется. Как отмечает Дж. Аллан, ребенок должен знать, где хранятся его рисунки, что, кроме консультанта, их никто не увидит, а по окончании встреч он сможет забрать их домой. Если ребенок не возражает, во время рисования проводится беседа по рисунку. Ребенку предлагают рассказывать о том, что он рисует. Консультант помогает ему вопросами: «А это что?» и т. п. Помимо беседы иногда полезно и интересно инсценировать детский рисунок.

**2** . **Директивный подход** . Он применим к детям с сильными социальными страхами, для которых трудны любые творческие задания. При использовании недирективного подхода они либо откажутся выполнять задание, либо будут рисовать стереотипные образы. Поэтому занятия с ними можно начинать с рисунка «Дом, дерево, человек». На следующих занятиях, как показывает наш опыт, можно предлагать детям дорисовывать незаконченные фигуры, это делает задание более определенным и поэтому более безопасным для ребенка. Поскольку дети с социальными страхами имеют глубокий внутренний запрет на проявление агрессии, эффективно в качестве недорисованных фигур готовить для них рисунки злых персонажей. При этом детям дается задание сделать их еще более злыми, дорисовать тело и т. п.

Возможны случаи, когда ребенок вообще откажется рисовать, скажет, что не умеет. Здесь можно предложить ему «закрасить» черно-белый рисунок страшного персонажа пластилином.

**3** . **Частично директивный подход** (подробно описан В. Оклендер). До того как начать рисовать, ребенок закрывает глаза и совершает мысленное путешествие под руководством консультанта. Например, представляет, что у него выросли крылья, он сначала прогуливается с ними по холму, затем взлетает, рассматривает все, что видит вокруг, приземляется и только потом рисует. Или же представляет себя маленькой лодочкой во время шторма. После обсуждения рисунка ребенку можно предложить побыть каким-то из предметов, изображенных на нем. Консультант беседует с ребенком в этой роли, помогая подойти к осознанию им своих реальных чувств[[40]](#footnote-40).

Можно выделить некие условные этапы, опираясь на чувства, проявляемые ребенком, на содержание его рисунков и игр.

На первом этапе (1-4-е занятия) преобладают чувства одиночества, неуверенности, диффузной тревоги. В рисунках и играх изображается внутренний мир ребенка: столкновения, крушения, нападения, болезни, которые обычно заканчиваются гибелью главных героев, т. е. явно проявляется депрессивная симптоматика. Нередко отражается страх самораскрытия: дети по разным уважительным причинам отказываются от занятий, не разрешают вести записи, интересуются, покажут ли его рисунки родителям и т. п.

На втором этапе (5-8-е занятия) возникают подавляемые ранее чувства: гнев, страхи, обиды. Начинается работа по исследованию различных сторон своего Я (нередко противоречащих друг другу). Появляется доверие к консультанту, ребенок с готовностью входит в различные формы тактильного контакта с ним, стремится на занятия, огорчается при пропусках. В рисунках и играх наблюдается желание показать победу главных героев, т. е. победу добра над злом. Нередко ребенок подходит к обсуждению своей глубокой проблемы: страха отца, страдание от развода родителей, ревности к сиблингам и т. п.

На заключительном этапе (9-15-е занятия) появляются чувства радости, свободы, собственного достоинства, гордость за свои достижения, вера в собственные силы. В рисунках и играх присутствуют позитивные образы (красивые цветы, сильные животные, быстрые машины, смелые солдаты и т. п.). Несколько теряется интерес к занятиям. Ребенок соглашается пропускать их, не возражает против их завершения.

**Релаксационные методы** . Общеизвестно, что умение расслабиться помогает детям снять внутреннее напряжение. Следствием этого может стать уменьшение двигательного возбуждения у одних детей, а также скованности и зажатости у других. Поэтому релаксации повышают успешность учебной деятельности через улучшение внимания.

Одним из наиболее эффективных и распространенных является **метод активной нервно** -**мышечной релаксации** Э. Джекобсона, предполагающий достижение состояния релаксации через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышечных групп тела. Уместно начинать обучение детей расслаблению с наиболее знакомых им крупных мышц рук, ног, корпуса, шеи. Например, предлагать им сначала с силой сжать кулачки, а потом отпустить. Можно предварительно дать им пощупать мягкую игрушку, показать, как у нее болтаются руки и ноги, чтобы детям было легче выполнять движения[[41]](#footnote-41).

**Дыхательным техникам** уделялось внимание во многих терапевтических школах, но в особенности в гештальт-терапии. По мнению Ф. Перлза, тревога напрямую связана с нарушением дыхания. Оно нарушается также при блокировании проявления человеком его истинных чувств. К примеру, чтобы остановить взрыв гнева или крик ярости, человек сдерживает дыхание. И соответственно переход к свободному дыханию снижает тревогу. Однако тревожному человеку нельзя посоветовать просто глубоко вдыхать и выдыхать, т. е. дышать. Он не умеет это делать, так как неосознанно мешает своему дыханию системой мышечных напряжений. Можно сказать, что он неспособен к полному вынужденному выдоху. Его выдох осуществляется неровными порциями, «лесенкой», и может — закончиться, как бы наткнувшись на стену, задолго до освобождения легких[[42]](#footnote-42). Поэтому ребенку для начала можно предложить изобразить дыханием то или иное чувство, т. е. подышать, как злой человек, испуганный, радостный, а только затем долго дышать, как спящий человек.

Ритмичное дыхание предполагает игру в дирижера. Сначала ребенок-дирижер палочкой выстукивает ритм на столе, а консультант дышит, тем самым показывая ребенку, как это надо делать. Затем они меняются ролями. Самый простой пример дыхания с задержкой — это надувание шарика, который уже надутым надо завязать веревочкой (задержка дыхания).

В основе **визуально** -**кинестетических техник** лежит использование образов, например «выжми лимон». Ведущий просит ребят представить, что в левой руке у них находится лимон, постараться выжать сок, почувствовать напряжение, затем бросить лимон и то же самое проделать другой рукой.

**Контрольные вопросы и задания**

• Каковы основные характеристики психологически здорового человека?

• Опишите важнейшие условия развития психологически здорового ребенка.

• Как влияют на психологическое здоровье ребенка результаты его учебной деятельности?

• На каких основаниях строится классификация нарушений психологического здоровья?

• Раскройте отличия индивидуальной и групповой диагностики нарушений психологического здоровья.

• Какова специфика консультирования родителей с целью сохранения психологического здоровья детей?

• Какова специфика консультирования педагогов с целью сохранения психологического здоровья детей?

• Какие методы применяются для организации индивидуальной коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения психологического здоровья?

## Часть 2. Практические приемы коррекции нарушений психологического здоровья

### 2.1. КОРРЕКЦИЯ ЗАЩИТНОЙ АГРЕССИВНОСТИ

На первом этапе коррекции ребенку дают возможность проявлять чувство гнева, но при этом постепенно вытесняют стереотипное восприятие традиционных агрессивных объектов (вампира, монстра и т. п.), например, при рисовании «злого» персонажа ребенку предлагают добавлять симпатичные детали: бантики, брошки, книжки и т. п.

Одновременно его учат размышлять о причинах и последствиях своего агрессивного поведения, а также контролировать себя в ситуациях, вызывающих соответствующие реакции: ссоры, конкуренция и т. п.

Агрессивные дети, как правило, претендуют на лидирующие «сильные» роли и категорически отрицают собственные страхи. Поэтому нужно предоставить ребенку возможность не скрывать, а проявлять чувство страха, для того чтобы ребенок приучался не прятать от самого себя свои истинные чувства и не стеснялся выражать их.

На втором, собственно коррекционном этапе агрессивность из деструктивного фактора развития переводится в конструктивный. У ребенка формируют умение использовать агрессивные импульсы в социально желательных целях (например, для защиты придуманного им самим сказочного персонажа, совершения «подвигов», связанных с опасностью, и т. д.).

На заключительном этапе у ребенка стремятся пробудить доверие к окружающему миру, который представляется ему небезопасным, а значит, требует защитной реакции; развивают позитивный образ Я.

Детей учат также анализировать причины и следствия агрессивного поведения.

Говоря об особенностях поведения на коррекционных занятиях, еще раз подчеркнем, что дети, склонные к защитной агрессивности, подвержены перевозбуждению, рисуют или фантазируют на агрессивные темы, с удовольствием выполняют роли агрессивных героев и отрицают у себя чувство страха.

На каждом этапе работы дети выполняют определенный комплекс заданий.

#### 2.1.1. Задания на проявление чувства гнева

РАЗРУШЕНИЕ СТЕРЕОТИПНОГО ВОСПРИЯТИЯ АГРЕССИВНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ

«**Конкурс художников** »

Ведущий заранее готовит два одинаковых черно-белых изображения «злого» персонажа и предлагает ребенку поиграть в художников, которые сумеют сделать его «добрым». Выиграет тот, чей персонаж окажется «добрее». Ведущий и ребенок берут по рисунку, затем по очереди, проговаривая свои действия вслух, дорисовывают своему персонажу пушистый хвост, яркую шляпку, красивые игрушки и т. п.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ АНАЛИЗИРОВАТЬ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

«**Почему подрались дети** »

Ребенку предлагают рассмотреть рисунок дерущихся детей и придумать, почему они подрались, чем закончится драка, будут ли они жалеть, что подрались, и почему, как можно было бы поступить по-другому. На последующих занятиях можно рассматривать другие рисунки с аналогичной тематикой.

ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕТЬМИ АГРЕССИВНЫХ ЧУВСТВ; РЕФЛЕКСИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ; УМЕНИЕ КОНТРОЛИРОВАТЬ СВОИ ДЕЙСТВИЯ В СООТВЕТСТВУЮЩИХ СИТУАЦИЯХ; ВЫРАЖЕНИЕ ЧУВСТВА СТРАХА

«**Школа пугания** »

Взрослый предлагает поступить в необычную школу — «школу пугания», где детей учат пугать друг друга.

Урок 1. «Испугаем по-разному»

Ребенок придумывает способы «пугания», а взрослый их записывает, если ребенок затрудняется словесно выразить предлагаемые варианты, помогает ему. Как правило, дети называют крик, громкий стук, страшные слова, страшный смех, страшное лицо или картинку.

Далее ребенок должен испугать взрослого тем или иным способом из составленного списка. За каждое выполненное задание в специальном дневничке ставятся плюсы. При этом ребенок должен строго следовать предложенному заданию, например испугать только лицом или только криком, не меняя выражения лица. Можно предложить ему подойти к зеркалу и убедиться, что страшный крик или страшные слова («Я тебя съем» и т. п.) не сопровождаются изменениями мимики. В этом случает ребенок учится осознавать и контролировать свои действия.

В конце урока ведущий договаривается с ребенком, что все «изученное» в этой школе должно остаться тайной, чтобы никто из ребят о ней не узнал. Это необходимо для того, чтобы ребенок не начал применять «полученные знания» на практике в классе или группе детского сада. Естественно, занятие должно заканчиваться расслаблением. Можно предложить ребенку удобно устроиться в кресле, закрыть глаза и послушать звуки в комнате, в коридоре, на улице. При этом ведущий сам закрывает глаза, слушает звуки и некоторые негромко называет, чтобы привлечь к ним внимание ребенка.

Урок 2. «Страшный рисунок»

Ребенку предлагают нарисовать что-то очень страшное, затем он вспоминает, как можно испугать человека, и показывает эти способы (пугает ведущего) в темной или затемненной комнате.

Петя, 6 лет.

Сначала я нарисую хранилище мертвых. Это могилы. Я там был и видел настоящего ужаса — ужаса смерти. Смерть — это когда кого-то убивают. Нарисую еще грозу, потому что тоже страшно. Если ты в темноте останешься играть, то такое случится по-настоящему. В квартире еще страшнее. Я лежал в постели как-то и видел глаза Фреди Крюгера. Он меня чуть не схватил. Я взял пистолет настоящий и еле-еле отбился. Он умер, а потом ожил из мертвых. Только я от него убежал.

Урок 3. «Страшная маска»

Ребенку предлагают, используя кусочки пластилина, «нарисовать» маску какого-либо страшного персонажа. Взрослый следит, чтобы кусочки тщательно размазывались по бумаге, и с помощью вопросов, «где он живет», «что он любит» и т. п., побуждает ребенка рассказывать о своем персонаже. Особое внимание уделяется тому, чтобы ребенок тщательно изобразил глаза, по возможности описал словами взгляд персонажа, а также изображению рта и средствам агрессии (клыки, зубы, ядовитая слюна, рога и т. п.), свидетельствам агрессии (кровь). После того как маска будет готова, ребенок может примерить ее на себя, рассмотреть себя в зеркале. Можно предложить ему побыть в роли этого персонажа, произнести звуки, посмеяться или попутать кого-либо. А затем самому немного попутаться. В этом случае маску надевает ведущий.

Петя решил изготавливать маску Фреди Крюгера: «Он живет в одном месте, где ужасы живут». Показывает, как он хохочет. Делает ему клыки. Сообщает, что Фреди Крюгеры бывают и среди людей, только их сразу не заметишь. Потом делает ему еще и шипы, чтобы защищаться от полиции. Добавляет, что Фреди Крюгер «приходит в дома ночью, когда люди спят».

Урок 4, «Страшная рука»

С помощью пластилина ребенок изображает на бумаге руку страшного персонажа. Сначала он обводит карандашом свою руку, затем обмазывает ее пластилином, чтобы она стала очень-очень страшной.

Шура, 6 лет.

— Ух, какая страшная рука получилась. Когти какие. Надо еще красным пластилином, чтобы кровь было видно.

Урок 5. «Страшный рисунок на полу»

Ведущий предлагает ребенку нарисовать «страшное существо» в полный рост. На пол кладется кусок обоев или бумаги, ребенок на него ложится, а взрослый обводит его контуры. Затем ребенок и взрослый раскрашивают полученный рисунок так, чтобы он был похож на выбранный ребенком образ страшного персонажа. Если на предыдущих занятиях была изготовлена «страшная маска», можно ее положить на рисунок. (Необходим кусок обоев или бумаги по росту ребенка.)

Шура, 6 лет.

— Это будет Крюгер. Приятно, когда вы меня обводите. Я даже знаю историю про него — ему нравится есть детей. Это его самое главное дело жизни.

Урок 6. «Страшный кукольный театр»

Ребенок сначала вырезает по контуру изготовленного на прошлом занятии «страшного персонажа», затем ему предлагают устроить кукольный театр.

Два составленных вместе стула закрывают куском ткани (лучше черной) — это ширма, сверху раскладывают «страшного персонажа». Взрослый зритель хлопает, как перед началом спектакля. Ребенок садится на корточки за ширму и сочиняет рассказ от лица того персонажа: где он жил раньше, что он любит сейчас и т. п.

Затем взрослый и ребенок меняются ролями. Ребенок становится зрителем, а взрослый — этим страшным персонажем. При этом взрослый видоизменяет рассказ ребенка: его персонаж раньше был хорошим человеком, которого заколдовала злая ведьма. Теперь он, хотя и совершает злые дела, грустит и чувствует себя одиноко.

Страшный персонаж просит зрителей расколдовать его.

Ребенок расколдовывает страшного персонажа, а затем идет за ширму и придумывает свой рассказ, по возможности похожий на только что прослушанный. Взрослый расколдовывает его «героя» и предлагает ему в будущем защищать детей и взрослых от таких же заколдованных ужасов.

Шура так объясняет ситуацию жизни своего героя: «Он пришел домой, выпил таблетку и превратился в ужас. Это ведьма такая была, она разносила таблетки. Все думали, что она добрая. А она была злая. Все пили эти таблетки и превращались в ужасы».

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНЫХ ЧУВСТВ, РАЗВИТИЕ КОНТРОЛЯ ЗА СИТУАЦИЕЙ

«**Планеты** »

Ребенку предлагают путешествие по планетам, которые он придумает сам.

Взрослый раскладывает на столе крути разного размера — планеты, а ребенок дает им названия, рассказывает, кто живет в каждой из них. Затем они путешествуют по этим планетам, общаются с их обитателями.

Леша, 9 лет.

— На Меркурии все дерутся очень страшно, на Венере все языки показывают, на Марсе кидаются подушками, на Юпитере все тебя ругают, на Сатурне делают рабами, на Уране темно и привидения, на Нептуне плюются, на Плутоне заставляют уроки делать, стегают, если не хочешь делать. Люблю злые планеты.

Саша, 9 лет (сверхподвижный, остро переживает маленький рост).

— На Венере все маленькие, на Меркурии — великаны, на Уране — пьяницы, на Марсе — драчуны, на Сатурне ругаются, на Юпитере — людоеды, на Плутоне — сильные, на Нептуне — бегающие.

ПРОЯВЛЕНИЕ ЧУВСТВА СТРАХА В ИГРОВОЙ БЕЗОПАСНОЙ СИТУАЦИИ

«**Ты пугаешь — я пугаю** »

Ребенок и ведущий по очереди путают друг друга и боятся друг друга. При этом ведущий предупреждает ребенка, что путать и бояться нужно как можно громче.

Павлик, 7 лет.

Поначалу мальчик отказывается пугаться. Выступает только в роли пугающего. Выбирает для этого маску бобра. Потом разрешает ведущему надеть эту маску и пугать его. При этом радостно и громко визжит и смеется.

«**Испугаться по** -**разному** »

Ребенка просят придумать и показать, как можно по-разному испугаться. Если упражнение проводится с ассистентом, полезно провести конкурс: кто лучше испугается.

Антон, 7 лет.

По очереди берет из шкафа страшные маски. Надевает их. Затем выходит за дверь и выпрыгивает оттуда с громкими звуками. Потом пугает уже без масок. Сам с помощью мимики делает страшное выражение лица.

#### 2.1.2. Задания на перевод агрессивности из деструктивного фактора развития в конструктивный

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ АГРЕССИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ В СОЦИАЛЬНО ЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

«**Я могу защитить** »

Ребенок и ведущий перебрасываются мячом и по очереди по-разному заканчивают фразу «Я могу защитить». Если ребенок достаточно взрослый, можно использовать фразу «Я могу защитить, потому что».

«**Три подвига Андрея** »

Ведущий рассказывает о мальчике Андрее, который часто дрался. Как-то раз он подрался на улице с незнакомым мальчиком и побил его. Но оказалось, что это был не мальчик, а волшебник. Он рассердился на Андрея и забросил его на фантастическую планету. Вернуться домой Андрей мог, совершив три опасных подвига. Далее ребенок вместе с ведущим придумывают и разыгрывают эти подвиги. Каждому подвигу можно посвятить отдельное занятие.

«**Игрушечная история** »

Для игры требуется наличие маленьких игрушек. Взрослый старается повернуть сюжетную линию истории так, чтобы ее герой использовал агрессию в целях защиты кого-либо.

Гриша, 6 лет.

— Главным героем будет лошадь. Это я.

— Кто тебе еще нужен в твоей сказке?

— Бандит, олень, кенгуру и медведь.

— Ты будешь рассказывать сказку, а мы — помогать.

— Лошадь сказала, потом выскочил бандит. Лошадь брыкнула его, и он улетел за тридевять земель.

Бросаю бандита на диван. Гриша радуется:

— Потом он опять вернулся и выскочил. А лошадь его опять брыкнула, и он улетел за пятьдесят земель. Потом бандит опять вернулся, а лошадь раз. И он улетел за шестьдесят земель.

— Подожди, а другие игрушки почему не участвуют?

— А они все хотели защитить лошадь.

— Почему ее надо защищать? Она разве слабая?

— Нет, она приказала, чтобы ее защищали. И кенгуру сразилась с бандитом. Он плюнул на нее и сказал ей: «Большая тупая голова».

Пытаемся изменить сюжет.

— А бандит стащил сыночка у кенгуру. И она стала просить лошадь: «Помоги мне».

— Не помогу.

— Хочу сыночка, он маленький, бандит убьет его. Помоги.

— Не помогу.

— Гриша, давай все-таки попробуем сделать так, чтобы лошадь совершила подвиг.

— Ладно.

— Лошадь, помоги!

— В следующий раз.

— Помоги!

— Мне нельзя. Я не могу выходить. Я в крови.

Наконец лошадь соглашается, нападает на бандита и отбирает кенгуренка. Хвалим ее:

— Лошадь спасла кенгуренка. Какая лошадь храбрая и хорошая. А теперь давай еще раз вспомним всю сказку сначала. Что в ней было?

— Лошадь была.

— Что с ней произошло?

— У нее была серьезная рана. Она сразилась с бандитом. И она вся умерла. Спасла кенгуренка и умерла. Не было сил.

— Ну ладно, завтра она оживет. Договорились?

— Да.

#### 2.1.3. Задания на формирование доверия к окружающему миру

ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИЯ К ЛЮДЯМ

«**Я не упаду** »

На полу ведущий раскладывает канат (толстую веревку около 2 м) так, чтобы получилась какая-либо замысловатая фигура. Ребенок снимает обувь и становится на один край каната двумя ногами (пяточка одной касается пальцев другой). Ему завязывают глаза.

Затем взрослый, страхуя ребенка, дает команды, помогающие ему идти по канату, например: «шаг вперед», «шаг влево», «шаг вправо» и т. п. Ребенок должен, не сходя с каната, дойти до его конца. Упражнение можно повторять несколько раз, начиная с простых фигур из каната, и постепенно усложнять их.

«**Мышарик** »

Ведущий предлагает ребенку послушать очень страшную сказку. Ребенок ложится на матрасик, а взрослый рассказывает сказку, изображая движения ее персонажей своими руками на спинке ребенка.

«Жил-был маленький мышарик, вот как-то раз решил он поселиться на спине у… около шейки (ведущий бегает своими пальцами по спине ребенка, затем „ложится спать“ около его шеи). Но хитрый заяц решил съесть мышарика, он прискакал на спину к… (ведущий скачет пальцами по спине ребенка). Нашел мышарика и давай его зубами хватать (ведущий пощипывает спину ребенка). Но мышарик рассердился и съел зайца».

Далее на спину ребенка приходят олень, волк, медведь, слон. Ведущий соответственно разыгрывает на спине ребенка бои этих животных с мышариком и его победы. После этого у мышарика болит живот, он идет в туалет, а затем снова весело гуляет по спине ребенка.

Ваня (8 лет) ложится на коврик с некоторой опаской. Потом громко хохочет и соглашается вместе с ведущим рассказать эту сказку большому игрушечному медведю.

ФОРМИРОВАНИЕ ДОВЕРИЯ, РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА «Я»

«**Мячик** »

Ребенок садится на корточки, прижимая голову к коленям. Взрослый «лепит» из него мячик, поглаживая его с разных сторон. Если ребенок легкий или психолог мужчина, «мячик» можно поднять несколько раз вверх. Если присутствуют двое взрослых, «мячик» можно покидать друг другу.

Тема (8 лет) держится очень напряженно, никак не может прижать голову к коленям, все время пытается «раскрыть» мячик. Но через некоторое время успокаивается и просит поиграть еще.

### 2.2. КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ

На первом этапе работы осуществляется аффективная стимуляция, или повышение психического тонуса ребенка, поскольку дети, обладающие страхами, как правило, имеют низкий тонус и не умеют адекватно проявлять свои чувства. Ведущий снимает запрет на проявление агрессии, более того, может специально провоцировать ее. Здесь используются игры, требующие громких криков и резких действий. Можно давать задания на толкание, бросание или разрушение чего-либо, например потолкаться с ведущим, стоя на одной ножке, пометать дротик, порвать бумагу.

Необходимо помнить, что детские страхи в случае нормального развития являются важным звеном в регуляции поведения в целом и имеют положительный адаптационный смысл (В. В. Лебединский). А ребенок имеет естественные механизмы его преодоления. Поэтому коррекция страхов должна основываться прежде всего на использовании этих механизмов борьбы с ними. Спонтанный механизм борьбы со страхами, по В. В.Лебединскому, заключается в достижении ребенком объекта страха и в уничтожении его либо в таком его преобразовании, чтобы он перестал быть страшным.

На втором этапе ребенку предоставляют возможность проявить страх с помощью различных средств (вербально или невербально). Полезно придумать имя каждому объекту страха, так они становятся как бы знакомыми и уже не такими страшными.

Третий этап — собственно коррекционный. С помощью взрослого ребенок ищет способ символического уничтожения пугающего объекта или ситуации либо старается преобразовать их так, чтобы они перестали быть страшными. Уничтожению страха следует придать положительный социальный смысл, ориентируя ребенка на героический идеал. Чтобы уничтожить пугающий объект, ребенок должен преодолевать опасности, мобилизовывать свою волю, проявлять активность.

Способы преобразования пугающего объекта можно условно разделить на две группы: 1) идентификация с объектом, 2) дистанцирование от него. Идентификация с пугающим объектом означает включение его в себя, а следовательно, возможность контроля за ним, что делает его менее страшным. Дистанцирование — это отдаление от ситуции, в которой объект внушает страх. Оно может быть осуществлено разными способами:

1) постановкой объекта страха в необычную для него роль;

2) усилением «страшных» признаков персонажа до такой степени, что объект начинает казаться смешным;

3) созданием ситуации сопереживания страшному герою (см. рис. 2).

Четвертый этап работы со страхами должен быть направлен на усиление Я, стимуляцию собственных возможностей ребенка для преодоления стрессовых ситуаций.

**Особенности поведения на коррекционных занятиях** . Дети не сразу соглашаются принимать на себя роли агрессивных персонажей; в рисунках стремятся наделить их социально желательными качествами, например назвав Пушистиком, Ласкуном и т. п.; не хотят «пугаться» даже в очевидно игровых ситуациях; могут проявлять страх за жизнь и здоровье родителей.

Рис. 2. Схема третьего этапа коррекции страхов

#### 2.2.1. Задания на аффективную стимуляцию, повышение психического тонуса ребенка

АФФЕКТИВНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ РЕБЕНКА

«**Петушиный бой** »

Ведущий и ребенок — петушки, — прыгая на одной ноге, дерутся подушками. При этом они стараются сделать так, чтобы соперник встал на обе ноги, что означает его проигрыш.

«**Покажи страшного** »

Для игры необходимы страшные маски. Ребенок надевает их по очереди и изображает страшных персонажей движениями и голосом.

«**Кто больше собьет** »

На полу расставляются пластмассовые игрушки. Ведущий и ребенок по очереди бросают мяч так, чтобы сбить как можно больше игрушек. Побеждает тот, кто собьет больше.

Заранее готовятся шарики из ваты, обмазываются клеем и высушиваются. Ведущий и ребенок получают равное количество «снежков» (примерно по пять) и бросают друг в друга; кто больше попадает, тот выиграл.

СНИЖЕНИЕ СВЕРХКОНТРОЛЯ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ГНЕВА

«**Маленькие человечки** »

Для проведения упражнения ведущий заранее готовит из плотной бумаги маленьких человечков: мужчину и женщину. Ребенку предлагают раскрасить их, придумать им имя, а затем разыграть какую-нибудь историю.

Семен, 8 лет.

— Его зовут Ничто. Он ничего не умеет делать, только пакостить, ругаться, обзываться. Он всех пожирает. А тетенька будет его мама. Она будет ведьмой. Она его хлещет больно по попе веником. А он орет: «О! О! О!»

Миша, 9 лет.

— Однажды сын приходит к маме и говорит: «Извини, мамаша, на улице очень жарко, мне хочется в холодильник».

А мама отвечает: «Ты что, сыночек, у тебя с мозгом все в порядке?» А сын стал на нее наезжать и как треснет ее.

«**Цирк** »

Ведущий — дрессировщик, а ребенок — собачка, лошадь, тигр. Животные не всегда слушаются дрессировщика. А тигр даже рычит на него. Но дрессировщик подчиняет их себе. Потом ребенок и взрослый меняются ролями.

#### 2.2.2. Задания на проявление чувства страха

ПРОЯВЛЕНИЕ РЕАЛЬНЫХ ЧУВСТВ

«**Рисование кусочками** »

Ребенку предлагают сначала разрезать листы цветной бумаги на мелкие кусочки, затем способом аппликации изобразить что-либо на чистом листе.

Режет бумагу, потом наклеивает кусочки, рассказывает:

Аня, 9 лет.

— Я очень беспокоюсь за папу. Он иногда садится на диету, хочет похудеть. Боюсь, что он заболеет и умрет.

— А может, ты сама боишься смерти?

— Да, боюсь. У меня в детстве был порок сердца, поэтому боюсь. Очень быстро сделала «картинку». Рассказывает:

— Это дерево просто. Это дуб. Недалеко от него находятся другие, которые прожили двести лет. Он тоже хочет прожить больше двухсот лет.

Когда он начинал подрастать, он очень боялся, что умрет раньше времени. Ему было очень одиноко. Но потом он еще подрос и стал ощущать свое могущество. И когда он дожил до двухсот лет, то подумал, какая жизнь хорошая. Ему не захотелось умирать. И в результате он еще через много лет умер.

«**Свободное рисование** »

Ребенку предлагают нарисовать все, что он хочет.

ПРОЯВЛЕНИЕ СТРАХА

«**Конкурс боюсек** »

Ребенок и взрослый быстро передают друг другу мячик. Получивший его должен назвать тот или иной страх человека. (Повторяться нельзя.) Кто не может быстро придумать страх, выбывает из игры. Определяется победитель конкурса, которым должен оказаться ребенок.

«**Закончи предложение** »

Ребенку предлагается закончить предложения:

«Дети обычно боятся…»;

«Взрослые обычно боятся…»;

«Мамы обычно боятся…»;

«Учителя обычно боятся…».

При обсуждении делается вывод, что страх могут испытывать все люди, и бояться совсем не стыдно. Чем старше становится человек, тем меньше у него становится страхов.

«**Очень страшное** »

Ребенку предлагают нарисовать «что-то очень страшное», а затем рассказать о нем.

Настя, 6 лет.

— Это будет кто?

— Такой монстр. У него огромные глаза черные. Нет, один черный, другой серый.

— Почему разные?

— Чтобы было страшнее. Нос зеленый и голубой. И у него была такая черточка. Это он был в чужих домах и поцарапался.

— Что он там делал?

— Пугал. У него были угадайте что? — Что?

— Козявки в носу. И шерсть. И он любил есть людей. И рот у него огромный. А зубы были зеленые, потому что он их не чистил. И у него на зубах были червяки. И язык торчал красный. Он был короткий, чтобы другие не отрезали. Он любил лизать мертвых. У него были фиолетовые волосы. Оранжевые уши огромные, чтобы хорошо секреты слышать.

«**Дом ужасов** »

Ребенку предлагают представить и нарисовать «дом ужасов» и его обитателей.

Дима, 10 лет.

— Здесь будут жить привидения собак, зверей, птиц. Это шабаш. Они там шумят, кричат, пугают людей. Этот человек испугался. Это Дракула. Он инвалид с деревянной ногой. Он таким родился. На чердаке есть окно, оно не светится. Там темно. Дом будет страшный. Он будет кричать: «Я тебя съем».

«**Чего я боялся** , **когда был маленьким»** (для детей с 8 лет)

Ведущий рассказывает о своих собственных детских страхах, подчеркивая, что страха не нужно стыдиться. Затем он просит ребенка представить себя маленьким и вспомнить свои страхи. Можно начать занятие с рассказа ребенка.

Дима, 10 лет.

— Я в детстве боялся собак-сенбернаров. Боялся темноты. Казалось, что из шкафа кто-то вылезет. Казалось, что занавески качаются как живые. Любил засыпать со светом, да и сейчас сплю. И не могу в комнате оставаться один.

Далее ведущий рассказывает о своих детских страхах, поясняет, что все дети боятся темноты и одиночества, и это нормально и совсем не стыдно; со временем эти страхи проходят. Пройдут и у Димы.

«**Лабиринт страхов** »

Ребенку дается пустой лабиринт, предлагается его закончить, т. е. «заселить» страшными персонажами.

Олег, 10 лет.

Рисует чудовищ, долго задумывается о том, чем они занимаются. После описания одного чудовища вдруг говорит:

— Ой, неужели это у меня в голове все творится?

Дина, 10 лет.

В лабиринте рисует одинаковые дома (см. рис. 3).

Рис. 3. Лабиринт страхов

— В домах живут страшные призраки. У призраков отрубленная голова и туловище. Они разъединились. Призраки спрятали старшую сестру в кладовку (разрыли яму и закопали). Она пытается выбраться.

А это многоглазница с туловищем в виде зубов с глазами. Все заключено в общий глаз на ножках. Она отбирает у людей глаза, вытаскивает специальными приспособлениями. Есть и большой глаз, который видит весь мир и может спасти девочку — старшую сестру.

Вот как Дина комментирует свой рисунок.

— Это особый мир. Когда ты в него попадаешь, то тебе кажется, что он идеален, но он вскоре превратится в ад. А эта милая девушка заманивает тебя в дом, а потом вырывает у тебя сердце и разрывает тело на куски и кладет в банки, а потом коллекционирует. А здесь — разорванные трупы родителей и ты в панике рвешь себя на части.

«**Чужие рисунки** »

Ребенку показывают «страхи», нарисованные другими детьми, предлагают придумать, чего они боялись и как им можно было бы помочь.

Артем, 9 лет.

— Этот рисунок, наверное, нарисовал мальчик. Он боится чудовищ ужасных с кровищею из ушей и носа.

ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ ОТКРЫТО ПРОЯВИТЬ РЕАЛЬНЫЕ ЧУВСТВА

«**Превратись в игрушку** »

Ребенок выбирает среди маленьких игрушек ту, в которую он хотел или мог бы превратиться, и от ее имени составляет рассказ.

Дима, 10 лет, «превратился в автомобиль».

У него получился эмоциональный рассказ. На вопрос: «А что любит и боится автомобиль?», слегка запинаясь, отвечает: «Он боится подъемного крана, потому что он его поднимает высоко».

«А у тебя в жизни было что-то похожее?»

Дима вспоминает случай в Евпатории, когда дядя на пляже то поднимал, то опускал его в воду. Он шутил, а Диме было очень страшно. Психолог предлагает нарисовать дядю и на рисунке проявить агрессию. Он согласился только нарисовать слишком большие уши, при этом долго смеялся. По-другому проявить агрессию отказался.

#### 2.2.3. Задания на уничтожение страха, преобразование пугающего объекта, ситуации

СИМВОЛИЧЕСКОЕ УНИЧТОЖЕНИЕ СТРАХА, ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ В КОНСТРУКТИВНЫХ ЦЕЛЯХ

«**Прогони Бабу Ягу** »

Ребенка просят представить, что в стул залезла Баба Яга, необходимо прогнать ее громкими криками и стучанием по стулу пустыми полиэтиленовыми бутылками.

«**Сказка звезд** »

Ребенку читают сказку. Он рисует к ней иллюстрацию, затем вместе со взрослыми обсуждает ее и рассказывает о своих случаях, когда он мог победить страх.

Эта история произошла на далекой и незнакомой тебе планете.

Если когда-нибудь ты не сможешь усидеть дома, выйдешь на улицу и посмотришь на звездное небо, ты обязательно обратишь внимание на эту необычную звезду. Она очень маленькая, но светит необычайно теплым и ярким светом. А если тебе повезет и это будет редкий вечер, когда звезды на небе встанут определенным образом, что случается раз в двадцать лет, ты сможешь прислушаться к разговорам планет, то звезды расскажут тебе эту историю.

На той планете, которая находится так далеко от нас, жил Мальчик. Звали этого Мальчика так же, как и тебя; он любил играть; как и ты, иногда смотрел на звездное небо. Да-да! Теперь я вижу, что и внешне он был похож на тебя: те же волосы, такой же нос, такая же улыбка. И больше всего он любил, да ты же лучше меня знаешь, что же больше всего на свете любил Мальчик.

Но одна печаль была в жизни Мальчика: каждый вечер, ложась спать, он просил свою маму не выключать свет в комнате. Мама свет не выключала, желала сыну спокойной ночи и уходила, а Мальчик оставался один. У него был секрет — Мальчик боялся темноты. Он не был трусом и всегда защищал слабых, но в темноте страх грозился, пугал, заставлял дрожать Мальчика. Все бы так и осталось, как было, но однажды вечером…

Однажды вечером Мальчик лежал на кровати и смотрел на свет от лампы. Глаза его слипались, он засыпал. Но вдруг в углу кто-то зашевелился. Мальчик вздрогнул и открыл глаза. В углу он увидел чью-то тень. В комнате было светло, поэтому Мальчик не испугался. Он встал с кровати и подошел посмотреть, кто это в углу. И что же он увидел? Это был маленький гномик. Да-да! На той планете в каждом доме жил свой гном, который охранял дом от мышей и наводил по ночам в доме порядок. Это был веселый народец, но гном, который сидел в углу комнаты, был очень несчастным и рассказал Мальчику страшную историю о том, что злой волшебник Страх захватил страну гномов-рудокопов (дальних родственников домашних гномов) и превратил в своих рабов.

Жаль стало Мальчику несчастных, решил он им помочь, победить злого волшебника. Для этого надо было спуститься в глубокое подземелье. Это подземелье было самое темное и самое страшное. Страшнее и темнее, чем ты можешь себе представить. Самые страшные страхи и кошмарные ужасы поджидали его на пути. Но как бы ни было страшно, Мальчик помнил, что только он может спасти страну гномов.

В конце пути его ждало самое страшное испытание. Злой волшебник был ужасен. Если ты представишь себе самое страшное чудовище, оно будет в 10 раз красивее злого волшебника Страха.

Сердце дрогнуло в груди у Мальчика, но он вспомнил несчастного гнома, сжал кулаки, громко-громко крикнул в лицо волшебнику:

«Раз, два, три, четыре!

Не один я в этом мире!

Я со страхом поборюсь,

Темноты я не боюсь!»

И удивительное дело, услышав эти слова, злой волшебник скрючился, упал и растаял.

Темное подземелье озарил яркий свет. Тысячи светлячков вспыхнули под сводами подземелья, и стало светло как днем. Тысячи освобожденных гномов благодарили Мальчика за спасение и наградили его веточкой цветущей вишни, сделанной из серебра. У Мальчика от счастья закружилась голова, и он проснулся.

«Это был всего лишь сон», — решил Мальчик и оглянулся вокруг. На подушке лежала живая веточка вишни. С тех пор Мальчик не просил маму оставлять свет на ночь. Он победил свой страх.

Если когда-нибудь ты не сможешь усидеть дома, выйдешь на улицу и посмотришь на звездное небо, ты обязательно обратишь внимание на особенную звезду. На этой звезде Мальчик победил свой страх.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ С ОБЪЕКТАМИ СТРАХА

«**Азбука страхов** »

Ребенку предлагают нарисовать страшных персонажей и расположить их в виде книжечки в алфавитном порядке, например, Б — Баба Яга, Г — гадина, Д — Дракула и т. п. Работа обычно проводится в течение нескольких занятий. После каждого рисунка ребенок превращается на какое-то время в очередного злодея и пугает взрослого.

Семен, 7 лет, просит разрешения закончить задание дома, а затем через некоторое время приносит тщательно выполненную книжечку.

«**Страшные маски** »

Ребенок и ведущий по очереди надевают страшные маски и пугают друг друга. Пугаться необходимо как можно громче. Можно, кроме масок, использовать черную ткань, в нее заворачивается пугающий. Если пугает ведущий, ребенка стимулируют, чтобы он при помощи диванных подушек начал отбиваться, а затем обязательно побеждал страшилище. При повторах можно предложить ребенку пожалеть побежденного, а затем с ним подружиться. (Необходимы резиновые маски страшных персонажей.)

Сережа, 7 лет.

— Больше всего мне нравится побеждать. Ведь правда я победитель?

«**Красивый рассказ про страшное** »

ОСВОБОЖДЕНИЕ ОТ СТРАХА

Ребенку предлагают не просто сочинить рассказ о чем-либо страшном, но и рассказать его грамотно и красиво. Для этого он составляет рассказ по частям. Каждая часть записывается на диктофон, затем ребенок прослушивает ее, находит свои речевые ошибки, записывает на диктофон снова (необходим диктофон).

«**Девочка с мишкой** »

Ребенку читают сказку, он выполняет иллюстрацию к ней, после чего проводится обсуждение сказки.

Жила-была девочка Света в самом обычном городе, и были у нее самые обычные мама и папа. У Светы было много красивых игрушек, но особенно ей нравился маленький плюшевый мишка, которому она заменяла маму и пела ему песенки, убаюкивая его. Перед сном мама Светы рассказывала ей на ночь сказки и уходила, поцеловав дочку и пожелав ей «спокойной ночи».

Как только гас свет, Света накрывалась одеялом с головой, сильно зажмуривалась и старалась уснуть, прижимая к себе мишку. Под одеялом было душно и жарко, но выглянуть из-под него Света боялась. Ей казалось, что вокруг нее пляшут страшные, зловещие чудовища, которые длинными ручищами поймают ее и будут мучить. Если уснуть не удавалось, то девочка начинала кричать и плакать, зовя маму. Приходила мама, включала свет, прижимала Свету к себе, убаюкивала ее, и девочка засыпала, спокойная и уверенная, что мама рядом с ней и всегда сможет защитить ее. Но однажды случилось так, что мама с папой должны были пойти в гости. Прежде чем уйти, мама рассказала девочке сказку, убедилась, что она спит, и, спокойная, погасила свет в комнате.

Неожиданно ночью Света проснулась, увидела, что вокруг нее темнота. Сердце ее сильно забилось, и слезы сами собой покатились из глаз; она попыталась позвать маму и поняла, что ее нет дома. Ей стало еще страшнее! Света подумала, что можно включить свет, но надо было встать и сделать несколько шагов, нет… от самой этой мысли мурашки бежали по коже… Света заплакала еще сильнее, сжалась вся в маленький комочек, натянула на себя одеяло. Но тут она вдруг почувствовала, что плачет не одна, что кто-то еще всхлипывает рядом с ней.

Девочка притихла, вылезла из-под одеяла. Это был плюшевый мишка, из глаз которого, точно росинки, капали слезы.

— Ты тоже плачешь, ты тоже боишься темноты и этих страшных… которые вокруг нас? Ничего, я помогу тебе, я не дам им тебя в обиду. Я буду рядом с тобой. Сейчас я расскажу тебе сказку, а ты вытри слезы, закрой глазки и постарайся уснуть.

Света уложила мишку, совсем как это делала мама, накрыла его одеялом и начала тихо петь колыбельную. Затем рассказала одну из тех сказок, которые обычно рассказывала мама.

В это время мама и папа вернулись. Папа услышал шепот в комнате дочери, он приоткрыл дверь и увидел Свету, которая сидела на кровати и что-то говорила.

— Света, ты почему не спишь? Я включу свет, если тебе страшно…

— Нет, папочка, тише! Ты разбудишь мишку — это ему было страшно. Он сильно плакал, и я ему рассказала сказку. А теперь он спит и ничего не боится. И мне уже давно пора спать, спокойной ночи…

«**Темноландия** »

Ребенку читают сказку, он выполняет иллюстрацию к ней, затем сказку обсуждают.

Жил один маленький мальчик, очень похожий на тебя. Он ужасно боялся темноты, никогда не выключал свет на ночь, старался не оставаться один в темной комнате. Когда его родители находились в другой комнате, он сразу же бежал к ним комнату, лишь бы не оставаться одному.

Однажды, когда он заснул, ему приснился удивительный, яркий, красочный сон. А когда мальчик проснулся, то даже усомнился, сон ли это был, так четко отложились образы в его сознании… Он очень хорошо помнил, что закрывал глаза при свете, а сейчас, когда он их открыл, было темно. «Наверное, мама выключила свет», — подумал мальчик и увидел рядом с собой маленького человечка. Человечек был очень смешной: в колпаке, который постоянно сползал на глаза, в причудливых башмаках и с большими ушами.

— Привет, Дениска, — дружелюбно улыбаясь, поздоровался человечек.

— Здравствуйте, а вы кто?

— Я сказочный эльф Энни и хочу показать тебе волшебную страну Темнеландию.

Мальчик очень не хотел идти с эльфом, но, не желая показаться трусишкой, все же согласился.

В этот же миг он оказался перед прекрасным замком, который освещали многочисленные звездочки.

— Тебе нравится? — спросил эльф.

— Здорово! — отвечал мальчик. — Я думал, что только днем можно видеть красоту, но я ошибался.

Они направились дальше и увидели чудесный водопад, сверкавший в лунном свете. Восхитительные птицы мыли перышки в струях воды.

— Посмотри на горы слева от тебя, их вершины покрыты снегом. А как серебрится снег в лунных лучах! А теперь пойдем в лес.

— Но ведь в лесу темно, и мы, может быть, не увидим луны, — вспомнил мальчик о своем страхе.

— Там очень красиво, ты не пожалеешь, пойдем, — уговаривал Энни. И он был прав. В лесу горело множество фонариков-светлячков и

добрые эльфы, взявшись за руки, прогуливались по дорожкам.

— Это и есть наша Темноландия и ее жители. Но скоро утро, Денис, и тебе пора вставать, — сказал Энни.

— Да, я пойду, — отвечал мальчик, — мне очень понравилось у вас, до свидания.

— До свидания, — отвечали маленькие эльфы, — вспоминай нас почаще, когда будешь ложиться спать.

— Тебя проводить, Денис? Тебе не страшно? — спросил эльф.

— Не надо, как может быть страшно в такой красоте? Я пойду один.

И, попрощавшись с человечками, мальчик пошел домой по чудесному лесу, посмотрел на прощание на чудесные горы, полюбовался водопадом и прекрасным замком. Тут он проснулся и открыл глаза.

На следующий день, ложась спать, он по привычке не потушил свет, но затем встал и направился к выключателю: «Чего бояться, если Темноландия так прекрасна?»

Зайдя в комнату сына через некоторое время, мама очень удивилась, а отец сказал, что их мальчик, видимо, повзрослел.

«**Придумай веселый конец** »

(с 9 лет)

Взрослый читает ребенку одну из страшных сказок, приведенных ниже, и просит придумать к ней веселое окончание.

1. Жила-была девочка, и были у нее мама и папа. Однажды пошли родители в магазин и купили две черные перчатки. Вскоре одна из них потерялась, вторую мама положила на подоконник.

Ночью девочка долго не могла заснуть, ее мучили дурные предчувствия. Вдруг в полночь она услышала душераздирающие крики, доносящиеся из родительской спальни. Девочка побежала туда, чтобы оказать помощь родителям. Когда она вошла в комнату, то услышала сдавленный крик мамы. Это черная перчатка душила ее за горло. Мама дернулась и затихла. Тут девочка с ужасом заметила, что перчатка черная приближается к ней…

2. Однажды мать сказала дочке: «Иди купи в магазине плащи. Только не покупай белый, красный и черный». Дочка пришла в магазин, но там оказались только эти три плаща. Она купила их и принесла домой. Мать ее поругала, но плащи повесила в шкаф. В первую ночь по комнате стал летать белый плащ, во вторую — красный. В третью ночь из шкафа вылетел черный плащ и…

«**Нарисуй страшного веселым** (**добрым** )»

Для игры необходимо заранее приготовить черно-белые рисунки страшных персонажей. Ребенку необходимо дорисовать их так, чтобы из страшных они превратились в смешных или добрых.

«**Парикмахерская** »

Ребенка просят закрыть глаза и представить какое-либо страшное существо (например, Бабу Ягу). Затем он рисует то, что представил. Взрослый объясняет, что это существо — девушка, которая собирается выйти замуж, поэтому ей нужно сделать красивую прическу. Ребенок выступает в роли парикмахера и визажиста — рисует ей красивую прическу, подкрашивает глаза, надевает серьги и т. п.

ПРЕВРАЩЕНИЕ СТРАШНОГО В СМЕШНОЕ

«**Страшная сказка по кругу** »

Ребенок и взрослый вместе сочиняют страшную сказку. В ней должно быть так много страшного, что в конце концов она становится смешной.

СОПЕРЕЖИВАНИЕ ОБЪЕКТАМ СТРАХА

«**Больница** »

Ребенка просят закрыть глаза и представить страшное существо. Затем взрослый сообщает, что у этого существа очень болят зубы, распухла щека. Ребенку нужно нарисовать на его лице страдание (слезы, повязку и т. п.). Затем взрослый рассказывает, что это существо очень боится идти к врачу, так же, как и дети не любят лечить зубы. Ребенку нужно превратиться в доброго и внимательного врача и полечить больного, т. е. нарисовать на его лице выражение радости. Это можно сделать на другом рисунке.

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТРАХА ПАДЕНИЯ

«**Регрессия в детство** »

Упражнение основано на теоретических положениях А. Лоуэна, который предполагал, что ощущение небезопасности, берущее начало в младенчестве, может принимать форму страха падения (страха высоты). Это происходит в тех случаях, если младенец не имел достаточного физического контакта с матерью. Причем это значит, что его мало и без удовольствия держали на руках. Как утверждал А. Лоуэн, ребенок получает пользу от прикосновения матери лишь тогда, когда ее тело теплое, спокойное и полное жизни[[43]](#footnote-43). Если он этого не чувствует, впоследствии у него формируется страх падения. В некоторых ситуациях этот страх может привести к частому падению и повышенной травматизации ребенка. В целях снижения страха падения Лоуэн разработал упражнения, обучаемые падать свободно. Приведем наш вариант такого упражнения.

Взрослый предлагает ребенку представить, что он совсем маленький. Ребенок ложится на матрасик (лучше на столе) и начинает хаотично дергать ручками и ножками, кричать «уа». Взрослый берет в свои руки его ноги и раскачивающими движениями старается добиться их расслабления. Если работа ведется двумя взрослыми, второй расслабляет руки. Далее ребенок «подрастает» — ползает по матрасику (его кладут теперь на пол), а затем учится вставать. Стоя на коленках, он руками держится за стол и пытается подняться. Взрослый раскачивает его колени и сдергивает его назад так, чтобы ребенок упал. Так он падает несколько раз и наконец встает. Ведущий сообщает ему, что он еще немного «подрос» и начинает учиться ходить, но пока часто падает. Ребенок совершает два-три падения уже из положения стоя. Теперь он еще немного «подрос» и научился говорить. Он снова ложится на матрасик, как будто мама его укладывает спать. Но ему не хочется спать, и он должен громко кричать: «Не хочу! Не буду!» Взрослый берет в свои руки его ноги и ступнями ребенка стучит по матрасу. После того как ребенок хорошо прокричится, он еще немного «растет» и учится драться. Взрослый и ребенок берут в руки по подушке и энергично дерутся. В этот момент можно спросить у ребенка, с кем он дерется, кого хочет наказать, и выйти на разговор о реальных переживаниях ребенка.

Никита, 8 лет (родители в разводе). В процессе «биться подушками» сообщает, что лупит сначала брата, «потому что он мне надоел», затем маму, «потому что она меня не любит», потом папу, «потому что он от нас ушел».

«**Бежал и упал** »

Упражнение также основано на теоретических положениях А. Лоуэна.

Ребенку предлагают вспомнить какие-то случаи из своей жизни, когда он быстро бежал, а затем упал и ударился. После этого он должен немного разбежаться и упасть на матрасик, но так, чтобы не удариться (взрослый страхует падение ребенка).

Саша, 10 лет (очень медленно пишет, на уроках не успевает за классом, хотя в жизни очень подвижный, часто падает, получает травмы). На этапе «поднялся и упал» категорически отказывается падать, напрягает колени, кричит: «Не буду падать».

В конце концов он падает в сторону от матраса, туда, где его уже не страхуют, и ударяется головой о стул. Получается, что он воспроизводит свою привычную жизненную ситуацию.

#### 2.2.4. Задания на усиление Я ребенка

«**Книга моих подвигов** »

Ведущий предлагает ребенку «совершить подвиг» — победить какое-либо злое существо. Подвиг сначала разыгрывается, затем изображается на бумаге, после этого ребенок с помощью ведущего рассказывает, как он совершал подвиг, ведущий записывает рассказ, который может несколько отличаться от разыгранного ранее подвига. Ведущий обещает ребенку после занятия напечатать его рассказ, чтобы из рисунков и рассказов в дальнейшем составить книгу подвигов.

На следующем занятии ребенок рассматривает свой прошлый рисунок, ведущий читает ему напечатанный рассказ о подвиге, потом разыгрывается, рисуется и пишется рассказ по следующему подвигу.

Для игры на стулья набрасывается темная ткань, получается пещера. В ней разыгрывается подвиг.

Костя, 8 лет, в конце занятия рассказывает:

— Зашел я в пещеру и увидел там страшного дракона без крыльев. И еще увидел Полину (ассистента). Она кричала: «Помогите!» И я тогда уменьшился, чтобы дракон меня не заметил. А рука осталась большой, и я его рукой победил. А потом мы вылезли в дырочку, и другие дети из моего класса кричали: «Ура! Хорошо себя Костя вел, даже прекрасно!»

«**Я очень хороший** »

Ребенку предлагают повторить слово вслед за ведущим, сначала шепотом, затем громко и очень громко. Таким образом ведущий и ребенок шепчут, проговаривают и выкрикивают слова «я», «очень», «хороший».

«**Скажи Мишке добрые слова** »

Ребенок и ведущий перебрасываются мячиком и вспоминают хорошие качества человека. Затем ведущий приглашает на занятие игрушечного мишку.

Ребенок придумывает для него хорошие слова, заканчивая предложение «Ты…». Затем ведущий и ребенок по очереди берут мишку в руки — превращаются в мишку — придумывают друг для друга «поглаживания».

### 2.3. КОРРЕКЦИЯ ДЕСТРУКТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Дети, которым свойственна деструктивная агрессивность, отрицают наличие у себя чувства гнева по отношению к родителям и проявляют агрессию к более слабым.

На первом этапе работы нужно предоставить ребенку возможность проявить чувство гнева вообще, а затем — в отношении членов своей семьи. При этом ребенок должен понять, что гнев — нормальное чувство и его периодически испытывает каждый человек.

У ребенка гнев может сопровождаться желанием что-нибудь разрушить.

В этом случае можно использовать задания с разрезанием ножницами бумаги, ткани, разрыванием, комканием бумаги, разрушением крепости из кубиков и т. п.

Задача второго этапа — содействие усилению Я ребенка. Для этого необходимо использовать задания, развивающие чувство контроля за ситуацией.

На третьем этапе формируется чувство взрослости, осознание возможности самостоятельного выбора.

Гиперопекающие родители часто стимулируют проявление ребенком инфантильных форм поведения, поэтому необходимо акцентировать наличие у него «взрослых» качеств, включая умение самостоятельно принимать решения.

На коррекционных занятиях дети с большим удовольствием совершают разнообразные агрессивные действия, им нравится проигрывать семейную тематику, направляя свой гнев на близких людей.

#### 2.3.1. Задания на проявление истинных чувств

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ

«**Кораблики** »

Для игры нужны формочки из конфетной коробки. Ребенку предлагают сначала вырезать кораблики, затем пустить их плавать, устроить бой и потопить кораблики.

Миша, 6 лет.

Мальчик с восторгом вырезает кораблики, но с еще большей радостью топит их, забрасывая в ванночку с водой целые горсти игрушек.

— Я люблю топить. Я обожаю топить. А можно мне порвать или помять потом кораблики?

— Можешь это сделать. А хочешь, я тебе дам порвать еще бумажную скатерть

— Хочу.

— Давай играть: кто мельче порвет?

— О, хочу, тогда я еще побольше кусок оторву. С удовольствием рвет бумагу и бросает в урну.

«**Рисование кусочками** »

Ребенку предлагают сначала нарезать из цветной бумаги маленькие геометрические фигуры, а затем составить из них картинку-аппликацию.

Миша, 6 лет (обычно отказывается рисовать и вообще создавать что-либо), с удовольствием вырезает, потом вдруг сообщает:

— А я как хочу, так и делаю. А можно мне скомкать бумагу, я наклеивать не хочу?

После этого энергично комкает лист бумаги, долго рвет его на мелкие кусочки и бросает в урну.

«**Скажи** „**нет** “ **по** -**разному** »

1. Ребенок должен сказать «нет» голосом, рукой, двумя руками, ногой, двумя ногами одновременно, только мимикой, только головой, только спиной. После этого можно поговорить с ним о ситуациях, когда хочется сказать «нет», но не получается.

2. Ребенок ложится на спину на коврик. Колени сгибает так, чтобы ступни стояли на полу. Ему предлагают энергично стучать ногами по полу, чтобы это было похоже на слова «нет, нет». После этого можно поговорить с ребенком о таких ситуациях, когда ему трудно сказать «нет».

«**Песочница** »

Ребенку предлагают игру с игрушками, песком и водой.

Саша, 8 лет (боится отца, склонен к частым травмам).

— Сделаю пустыню. Теперь море. Едут машины. Одна машина перевернулась, другая — затонула. Им на помощь прилетели спасательные самолеты и вертолет (рассказывая, он постоянно посматривает на меня, ждет оценку). Наконец их достали. Одна машина-джип поехала в город, чтобы отдохнуть, но провалилась в яму. Джип долго пытался выбраться. В конце концов ему помог вертолет.

Предлагаю Саше превратиться в любую игрушку из его игры. Он выбирает джип и с помощью наводящих вопросов рассказывает:

— Я не могу рассказывать, потому что я утонул в песке. Буду пытаться выбраться. У меня немало сил, я же джип, но выбраться не получается. Мне помогают мои друзья-машины, но тоже не могут вытащить. Я люблю своих друзей-машин. (Пауза.) И папу и маму-машины, т. е. тех, кто меня создавал. Но меня купили, поэтому я их не вижу. Я их вижу, только когда меня приводят на ремонт. Дело в том, что я часто падаю и переворачиваюсь.

Спрашиваю:

— А бывает такое, что ты падаешь, когда хочешь к родителям?

— Да, бывает. Они тогда говорят: «Бедненький ты мой, маленький». Хочу остаться маленьким. Маленьким хорошо быть (последние слова Саша произносит, сильно картавя, как маленький).

ПРОЯВЛЕНИЕ ЧУВСТВА ГНЕВА

«**Фантастическая семья** »

Ребенку предлагают разыграть фантастический фильм — сериал о фантастической семье.

Семен, 9 лет.

— Давайте играть, как будто я ваш сын, а в меня вселился Зомби. А лучше он иногда вселялся, а иногда нет.

Далее я в роли мамы читаю газету, иду перед сном поцеловать своего сыночка, а он вдруг превращается в Зомби (Семен надевает страшную маску) и пугает маму.

Время от времени произносит «запретные слова», например: «Ни у кого нет закурить?» Затем он вновь превращается в приличного, воспитанного сыночка. Потом в Зомби и т. п. Игра так понравилась ему, что на последующих встречах он несколько раз возвращается к ней. Причем агрессивность в отношении мамы нарастает. Теперь он уже не только пугает ее, но и дает маме пощечину, затем съедает ее.

В одну из встреч мы не успеваем поиграть в Зомби, а только распределяем роли. Я — опять мама Марина. До этого все занятие играли в пальчиковые куклы. В роли лягушонка Семен похоронил много животных, но в первую очередь — маму и папу. Вечером мне звонит его мама. По ее словам, мальчик очень огорчен какими-то произнесенными в его адрес моими словами. По-видимому, здесь проявился эффект переноса. Семен не успел проявить гнев в отношении мамы в игровой ситуации и перенес его на меня тем, что пожаловался маме.

«**Один день из жизни плохого-хорошего мальчика** (**девочки** )»

Проводится аналогично предыдущему занятию. Ребенок сам выбирает, кого он будет играть. Затем он ложится на стулья — спит, просыпается, идет в школу, возвращается, ложится спать. Ведущий помогает наполнить каждый временной отрезок своим содержанием, играет роли мамы, учительницы, папы и т. п. (по необходимости), стимулирует проявление агрессии.

#### 2.3.2. Задания на усиление «Я» ребенка

ВОЗМОЖНОСТЬ КОНТРОЛИРОВАТЬ СИТУАЦИЮ

«**Проведи слепого** »

Ребенок закрывает глаза и становится у стены, взрослый расставляет на полу небольшие игрушки. Затем он дает ребенку команды: «шаг вперед», «шаг вправо», «шаг влево» и т. п., ребенок при этом не должен сбить игрушки. Потом они меняются ролями, т. е. командует ребенок, и в этом самый важный момент игры.

«**Лабиринт** »

Вместо игрушек на полу раскладывается канат или толстая веревка в виде какой-либо фигуры. Взрослый командует, а ребенок передвигается по канату, стараясь не сойти с него. Затем они меняются ролями. При повторении игры фигуру из каната можно усложнять.

УСИЛЕНИЕ Я РЕБЕНКА

«**Я горжусь тем** , **что я** …»

Ребенок закрывает глаза и представляет себе лист бумаги, на котором написано: «Я горжусь тем, что я…» Ему необходимо мысленно дописать эту фразу, затем рассказать о ней ведущему. Если работа проводится с первоклассником, то эти слова пишут на листе бумаги и кладут перед ребенком. Далее идет обсуждение того, какими качествами и поступками человек может гордиться. Взрослый помогает ребенку увидеть в себе как можно больше таких качеств.

«**Чтение мыслей на расстоянии** »

Взрослый предлагает ребенку соревнование: кто лучше умеет читать мысли на расстоянии. Взрослый загадывает какое-либо достоинство ребенка, а тот старается отгадать. Затем они меняются ролями: ребенок загадывает достоинство ведущего, он отгадывает. При последующем выполнении ведущий и ребенок загадывают свои «достоинства», тем самым ребенок учится находить в себе собственные положительные качества и говорить о них окружающим.

«**Свободный рисунок** »

Ребенку предлагают нарисовать рисунок на любую тему, т. е. все что ему хочется. Для облегчения самовыражения можно использовать нестандартные изобразительные средства: театральный грим, помаду, тени, лак для ногтей. Как уже говорилось ранее, возможно использовать свободное рисование в течение нескольких встреч.

Интересные результаты дает наблюдение за динамикой свободных рисунков, которая часто заметна только при долгой работе.

Приведем фрагменты записей встреч психолога с восьмилетним Сашей.

Первая встреча.

Саша быстро рисует довольно блеклый цветок, в основном используя простой карандаш. Свой выбор мотивирует тем, что цветок он уже раньше рисовал и умеет это делать. Поскольку рисунок он закончил быстро, прошу его нарисовать еще один. Теперь он берет коричневый карандаш, рисует землю, затем лимузин, который на войне.

Третья встреча.

На ней Саша выполняет сразу три свободных рисунка. На первом опять рисует цветок, комментируя так: «Он некрасивый и смешной». Второй — это подбитый самолет: «Он упал и ударился». Третий — это танк: «Он громадный».

Спрашиваю: «В какой бы рисунок ты хотел превратиться?» Рассказывает: «В цветок не хочу — он завянет. Танк можно взорвать. Хочу в самолет. Ему большая, хорошая жизнь предстоит. Я — самолет. Хочу летать. Хочу в школу. Где учат летать».

Шестая встреча.

Саша рассказывает: «Нарисую аварию. Одна машина врезалась в другую. Красным я нарисую кровь. Шофер потерял управление над машиной. Машина врезалась в столб. А в нее врезалась другая машина».

Дальше рисует самолет: «Он летит на помощь спасать машины».

Спрашиваю: «На кого в этом рисунке ты больше похож?»

Отвечает: «На самый маленький осколок, он меньше всего повредился. Но и на самолет тоже: быстрый, большой, с мотором».

Восьмая встреча.

Рисует яркий, красивый цветок и рассказывает: «Я нарисую цветок. Это будет цветик-семицветик. А каждый его лепесток — это разные качества. Розовый лепесток будет выполнять все желания. Голубой лепесток — это характер. Коричневый — скорость. Черный дает силу. А белый — хорошее поведение».

#### 2.3.3. Задания, способствующие осознанию и укреплению чувства взрослости, самостоятельности

СОДЕЙСТВИЕ УКРЕПЛЕНИЮ ЧУВСТВА ВЗРОСЛОСТИ

«**Я-ребенок** . **Я-взрослый** »

Ребенку предлагают походить как маленький и как взрослый (по возможности описать словами отличия в походке), продолжить заданные фразы («Я хочу сделать это», «Я не хочу сделать это»).

«**Я в будущем** , **или Машина времени** »

Ведущий предлагает ребенку полетать на машине времени и для начала пренестись в будущее на 15–20 лет. Затем он расспрашивает ребенка в роли взрослого о семье, детях, их учебе в школе; о том, как он проводит свободное время. Можно спросить, наказывает ли он своих детей, как справляется с их непослушанием.

Саша, 8 лет.

Мальчик быстро включается, рассказывает, что стал директором фирмы. Я спрашиваю, есть ли у него дети. Послушные они или не очень, как он их воспитывает? Саша говорит, что у него мальчики-близнецы восьми лет. «Они непослушные. Я их наказываю: ставлю между двумя дверями» (потом в разговоре с учительницей выясняю, что так наказывает отец самого Сашу за тройки).

«**Мой будущий дом** »

Дети придумывают, в каком доме они хотели бы жить и с кем. Какие животные были бы в этом доме? Какие растения? Какая изгородь у дома? Прослушав два-три рассказа, ребята должны его нарисовать.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ

«**Кто ты** ?»

Ребенок и ассистент становятся около стены. Ведущий кидает мячик по очереди ребенку и ассистенту и задает вопрос: «Кто ты?» или «Какой ты?» Тот, кто получил мячик, должен быстро ответить на вопрос и сделать шаг вперед. Например, я — ученик, сын, личность или умный, добрый и т. п. Если быстро ответить не удается, нужно остаться на месте. В конце игры определяется, кому — ребенку или ассистенту — удалось продвинуться дальше. (Для упражнения необходим ассистент.)

УКРЕПЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

«**Я сам** »

Ведущий и ребенок перебрасываются мячиком и заканчивают по-разному предложение «Я сам делаю…» — для младших детей или «Я сам решаю…» — для более старших.

«**Заставляют — делаю сам** »

Взрослый вместе с ребенком рисуют на ватмане «линию времени», отмечая на ней возраст от одного до 20 — 25 лет. Вверху слева делают надпись «Заставляют», справа — «Делаю сам». Затем они заполняют колонки слева и справа и приходят к выводу, что чем старше становится ребенок, тем больше он может сделать сам.

### 2.4. КОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ

Дети, подверженные этим страхам, привыкли проявлять социально желательное поведение; у них сформировался внутренний запрет не только на проявление, но и на чувствование гнева. Они убеждены, что никогда и ни на кого не злятся и не умеют проявлять агрессивные реакции даже тогда, когда это действительно необходимо. Поэтому на первом этапе работы необходимо помочь детям проявить свои истинные чувства, в особенности — гнев и страх.

Дети этой категории всячески стремятся получить одобрение взрослых, обычно они послушны и стараются не нарушать правил поведения. Это приводит к некоторому мышечному напряжению, они теряют спонтанность. Для того чтобы расширить их поведенческий опыт, необходимо преподать им урок «антиповедения». На втором этапе работы детям предлагают выступить в роли непослушных, невоспитанных учеников.

Эти дети часто находятся под сильным влиянием значимых взрослых и не видят разницы между своими желаниями и желаниями родителей, точнее, принимают желания родителей за свои собственные. Поэтому третий этап должен быть посвящен осознанию детьми мотивов своего поведения («Я делаю, потому что хочу того сам» или «Я делаю, потому что этого от меня хотят другие»), расширению сферы самостоятельности.

Для того чтобы выйти из-под влияния родителей, ребенок должен обладать достаточно сильным Я. Четвертый этап предполагает усиление Я ребенка.

На коррекционных занятиях дети, испытывающие социальные страхи, с трудом выполняют задания, требующие действий, не соответствующих традиционным правилам, например встать на стол, выбирают себе только хорошие роли и правильные линии поведения, могут сопротивляться тактильным контактам или воспринимать их с осторожностью. Во время первых встреч проявляют интерес к ведению протокола, иногда просят не записывать, для них важно, кто будет читать протокол или рассматривать их рисунки.

Слава, 10 лет.

В конце первой встречи с психологом рассказывает страшный сон о том, как его чуть не втянула в себя черная туча. Затем продолжает:

— Когда я проснулся, мне кто-то как будто сказал: «Не злись и не будь злопамятным, чтобы с тобой не случилось то, что тебе приснилось».

#### 2.4.1. Задания, помогающие ребенку выразить свои чувства

ПРОЯВЛЕНИЕ РЕАЛЬНЫХ ЧУВСТВ

«**Люблю наоборот** »

Взрослый и ребенок перебрасываются мячом со словами: «Я — имя — люблю». Например: «Я — Женя — люблю рисовать». Через некоторое время каждый превращается в свою противоположность и заканчивает это предложение, используя какие-либо «нехорошие» слова, например «Я — Янеж — люблю плеваться, ругать учительницу и т. п.».

«**Каракули** » (В.Оклендер)

Ведущий и ребенок сначала рисуют рукой каракули в воздухе, затем на спинах друг у друга, потом на бумаге. По рисунку ребенок сочиняет рассказ.

Алина, 8 лет.

— Жил в Африке попугай. Он был очень завистливый. Завидовал всем, потому что был маленький, а остальные — высокие. И тогда попугай пошел к волшебной сове за советом. Он пожаловался на свою маленькую судьбу, И сова ему сказала, что может превратить его в того, в кого он захочет. Попугай был в затруднении и пошел искать, в кого бы ему превратиться. Он увидел жирафа и спросил: «Хорошо быть высоким жирафом?» — «Да, хорошо». И попугай попросил сову превратить его в жирафа. Но он по-прежнему чирикал, как попугай. Пришел он к жирафам и начал хвастаться: «Посмотрите, вот я какой». Но жирафы не приняли его играть и посмеялись над ним. Попугай опять пошел к сове и попросил превратить его обратно в попугая. На это сова ответила: «Хорошо, но при условии, что ты не будешь таким завистливым, а будешь милым и хорошим». Попугай согласился и стал хорошим и перестал всем завидовать!

«**Чувство — ситуация** »

Ребенок и ведущий по очереди загадывают и изображают друг другу то или иное чувство. Затем отгадывают его и называют ситуацию, в которой оно чаще всего проявляется.

Ира, 9 лет.

Отгадывает задуманное ведущим чувство страха и называет ситуацию: — Ты боишься неправильно решить задачу или плохо выполнить контрольную работу.

«**Свободное рисование** »

Аня, 8 лет (переживает отсутствие отца).

Девочка рисует и комментирует свои рисунки.

На первой встрече с психологом:

«Я — воробей. Хочу мошек. Хочу гусениц. Обычно летаю. Если будешь неправильно лететь, упадешь и разобьешься».

На второй встрече: «Это белка или лиса. Нет, лиса. Потому что я ее лучше рисую. Это лиса-мама, а это лисенок. Лисенок смотрит наверх, на ворону, которая собирается улетать. Ворона могла быть похожей на учительницу. Лисенок не любит ворону, потому что она ночью мешает ему спать. А днем надо на охоту идти, а… он не хочет».

На третьей встрече: Собака гоняется за белкой: «Я убежала от своего хозяина, и чтобы меня не ругали, я им лучше белку принесу». Следующий рисунок: «Это девочка Марина. Она поймала в лесу зайчика. У него болело горло. Он умер. Теперь Марине снится про зайчика. У меня тоже был сон в детстве, только не записывайте. Из дивана выскочили собаки».

На пятой встрече: «Это сказка „Колобок“. Только она будет с внучкой. Колобок лежит на окне и благодарит бабушку и дедушку за то, что они спасли его».

В процессе инсценирования этого рисунка девочка говорит: «У меня нет папы», впервые заводит разговор об отце и своем желании его иметь.

Лиза, 8 лет (выраженное вытеснение гнева в отношении родителей, стремление к первенству, имеет старшего брата, учится в престижной частной школе с большими учебными нагрузками).

— Буду рисовать клетку. Это золотая клетка. Там живет ежик иголочками вверх. Это папа. Это мама. Братик и сестричка. Папа главный. Это цирковая клетка. И ежики цирковые. Как только дети родятся, их сразу заставляют учиться. Детишки хотят, чтобы их выпустили на волю. Но как только они убегают, охранники их ловят опять. Детям надоело цирковать. Они очень устали.

«**Сказка о букашке Сашке** »

Упражнение описано на с. 62.

Ребенок слушает и обсуждает сказку. При этом разговор может затронуть реальные обиды ребенка на родителей.

ПРОЯВЛЕНИЕ РЕАЛЬНЫХ ЧУВСТВ К УЧИТЕЛЮ

«**Сказка о мальчике Вале** »

Ребенку читают сказку, затем вместе с ним обсуждают.

Жил в одном закуренном городе мальчик Валя. Что такое закуренный город? Как, вы не знаете? Я, честно говоря, тоже не знаю. Но зато знаю, что Валя этот очень много волновался. И так сильно волновался, что чувствовал себя порой очень одиноким и не очень счастливым. Все ситуации, когда он волновался, перечислять долго да и не нужно.

Расскажу главное. Очень боялся он плохую оценку получить. Или новую тему пропустить. А уж когда контрольная, так волновался, что комок в горле вставал, пальцы вдруг деревянные делались. Вдруг не получится. Вдруг учительница домой позвонит? А мама накажет или разговаривать не будет. Или отлупит. А может быть, накричит. Из-за учительницы тоже волновался. Очень переживал, когда она сердилась на него. А когда не сердилась, тоже переживал, а вдруг рассердится? А чтобы другие люди не заметили, как Валя волнуется и переживает, он старался быть послушным и спокойным. Но становился вместо этого неуверенным. Неуверенным в себе, в своих силах, в своих «могу».

— А можно так сделать? А как нужно? А так правильно? — эти слова стали его любимыми.

А сам он стал похож на маленького старичка: неулыбчивый. Зачем так жить — думал иногда мальчик, если жить скучно, а порой очень больно.

Но вот однажды перед контрольной, волнуясь и кусая пальцы, он посмотрел на учительницу и подумал:

— Интересно, а она была когда-нибудь маленькой? Наверное, была. Любопытно, получала ли она двойки и колы? Пачкала ли колготки в грязи? Ругала ли ее мама и иногда, может быть, лупила? Наверное, она плакала, когда ее мальчишки таскали за косички. А может быть, не плакала, а давала им сдачи. Вот у нее сейчас какой громкий голос, наверное, и в детстве она как завизжит, все взрослые сбегутся.

Замечтался наш Валя, даже глаза закрыл. Вдруг чувствует, его кто-то под локоть толкает. А это учительница тетради для контрольных работ раздает.

— Скажите, Ирина Николаевна, а вы в детстве хулиганили? — вдруг выпалил Валя.

Опешила Ирина Николаевна. Рассмеялась. Даже на стол села.

— Ну, было дело. Один раз у мамы из кошелька 13 копеек вытащила. До сих пор стыдно.

А что было дальше? Придумайте сами.

«**Незаконченные предложения** »

Ребенку предлагают как можно интереснее закончить предложения:

«Ученики любят учителя, когда…»; «Ученики боятся учителя, когда…»; «Ученики слушают учителя, когда…»; «Ученики не слушают учителя, когда…»; «Если бы я был учителем…».

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧИМОГО ОПЫТА РЕБЕНКА

«**Драматизация свободных рисунков** »

После выполнения свободного рисунка взрослый предлагает его оживить, превратившись в главных героев рисунка. Ребенок выбирает, кто или что в его рисунке самое главное (например, ворона и воробей или трава и дерево), взрослый помогает придумать и разыграть взаимодействие между героями. Можно предложить после первой драматизации обменяться ролями и оживить картинку еще раз.

ПРОЯВЛЕНИЕ РЕБЕНКОМ СОБСТВЕННОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПО ЗНАЧИМОЙ ПРОБЛЕМЕ

«**Слова** »

Ребенок и взрослый по очереди берут карточки, на которых написаны важные для ребенка слова. И объясняют их значение.

Марк, 8 лет (боится плохих отметок из-за сверхконтроля со стороны отца), дает такие объяснения:

— «Страх» — инопланетян боюсь. «Стыд» — сделал что-то нехорошее. Мне кажется, что меня будут ругать. «Удача» — когда деньги дают. «Успех» — получил «5». «Горе» — получил «3». Я когда получаю плохую оценку, то прячу дневник. Не хочется никого огорчать. А то папа начинает выяснять отношения. «Грусть» — это когда как-то не по себе становится, а плакать стыдно.

«**Неправильный рисунок** »

Ребенку предлагают нарисовать любой рисунок, но так, чтобы он был неправильным.

Анжелика, 8 лет.

— Я нарисую цветок в вазе.

— А в чем он неправильный?

— Он живет на камнях, там, где нет влаги. Поэтому в вазе будет не вода, а камни. А питается он маленькими зверюшками. Он хотел бы питаться влагой. Вот что еще хотела пририсовать — трещинки. Обычно ваза с трещинкой раскалывается, а эта нет.

«**Сделай неправильный рисунок из правильного** » (М. Шакирова)

Ведущий заранее готовит черно-белый рисунок, на котором изображен ребенок в обычной ситуации: на уроке, с мамой за ручку и т. п. В качестве рисунка можно использовать картинки из компьютера.

ПРОЯВЛЕНИЕ ГНЕВА

«**Одень страшилку** »

Ведущий заранее готовит черно-белый рисунок страшного персонажа: скелета, привидения и т. п. Их так же, как и в предыдущем упражнении, можно «достать» из компьютера. Ребенку предлагают «одеть его» при помощи пластилина. Ребенок выбирает нужный ему цвет, отрывает маленькие кусочки и размазывает их внутри контура страшилки. Пока он выполняет эту работу, ведущий расспрашивает его об этом персонаже, стимулирует свободный рассказ ребенка.

Миша, 6 лет (сформирован внутренний запрет на проявление агрессии в отношении значимых лиц, проявляет агрессию в отношении сверстников; на первых занятиях отказывается от любых творческих заданий).

Комментирует свою работу:

— Сделаю ему зеленое лицо.

— Как зовут твоего скелета?

— Миша. Его убили браконьеры. И он ожил. Открыл глаза.

— И что стал делать?

— И он стал всех пугать.

— Покажи, как он это делал. А громче можешь?

— Нет, стесняюсь. Пугаем громко вместе.

— Кого ты пугал?

— Людей в городе. Нет, в школе.

— Когда?

— На уроке. Зашел в дверь. И стал всех пугать. А дети испугались и выбежали из класса. А учительница тоже испугалась. А потом скелет всех побил. Доску разбил.

— На кусочки?

— На кусочки (смеется). Парты побил (смеется). Тетради порвал.

— А мама что ему делала?

— Она наругала его ремнем. А он потом извинился.

Закончив задание, попросил другого страшилку. Получает картинку-привидение. Теперь рассказывает без наводящих вопросов с начала до конца.

— Его будут звать точно так же, конечно. Там жили всякие привидения. Он вышел из замка. И его все люди стали бояться. Он зашел также в школу. И он всех там пугал. Напугал учительницу и детей. Потом пошел в магазин, тоже испугал. Потом пришла мама и наругала его ремнем по попе и сказала: «Больше не бей город. Извинись перед городом». Он сказал: «Ну ладно, извинюсь».

— Но ведь он же злился на город и не хотел извиняться.

— Но мама сказала, и он захотел.

«**Страшная рука** »

Ребенку предлагают положить на бумагу свою руку, обвести ее, а затем при помощи красок и пластилина превратить ее в страшную и рассказать о ней.

Артур, 6 лет.

— Эта рука живет в страшном доме и питается маленькими детьми.

— Когда?

— Утром, днем и вечером. Любит больше всего детишек.

— А откуда на ней красные пятна?

— Это мама ее так ругает. Она ее ругает ножом.

«**Дорисуй страшного** »

Так же, как и в предыдущем упражнении, ведущий заранее готовит черно-белый рисунок страшного персонажа: скелета, привидения и т. п.; хорошо, если фигура не дорисована, т. е. у нее отсутствуют какие-либо части. Ребенку предлагают дорисовать незавершенный рисунок.

Миша, 6 лет (неполная семья, внутренний запрет на проявление агрессии в отношении значимых лиц, агрессия в отношении сверстников, на первых занятиях отказывался от любых творческих заданий):

— Не хочу рисовать, ну ладно уж, сделаю.

— Здорово получилось А это будет кто?

— Мой папа (смеется). Я специально вам сделаю прикольный рисунок.

— Где будет жить придуманный папа?

— Там же, где и мой.

— Как он живет, чем питается?

— Он питается маленькими детьми.

— Маленькими детьми?

— Да. Маленькими детьми, костями всякими, животными, домами.

— Он какой? — Злой.

Дальше я превращаюсь в придуманного папу, и мы деремся подушками.

«**Страшная маска из пластилина** »

Упражнение описано на с. 91 (урок 3 «Школы пугания»).

Юра, 6 лет.

— Это злая Макута. У нее есть лазер, чтобы убивать всех, кто ей мешает. Глаза у нее разные: желтый — человеческий. Зеленый — видит кости человека. Может проверить, врет он или не врет. Когда человек обманывает, изо лба вылезает лазер. Он убивает человека за обман.

— А ты врешь сам хоть иногда?

— Если честно, я не вру.

ПРОЯВЛЕНИЕ ИСТИННЫХ ЧУВСТВ

«**Игра в куклы** »

Ребенку предлагают придумать и разыграть интересный день из жизни кукольной семьи. (Необходим кукольный дом и куклы.)

Ира, 8 лет (стремление к первенству).

Выбрала для себя роль мамы, двух ассистентов назначила дочками. В роли мамы старается быть справедливой. Одна из дочек в ее игре положительная, а вторая — вечно чем-то недовольна. Играя, Ира рассказывает:

— Мама всегда ставит в пример первую дочку, а вторая ей сильно завидует. Мама ей говорит: «Никогда никому не завидуй». А вторая дочка никому не завидовала. Поэтому она и выросла такой красивой, доброй и поэтому папа взял ее замуж.

Заканчивая игру, делает неожиданный вывод:

— Нужно хорошо себя вести, особенно в приличных местах. В нашем доме не психуй. Учись на «отлично». Веди себя прилично.

#### 2.4.2. Задания на расширение ролевого репертуара детей

РАСШИРЕНИЕ РОЛЕВОЙ ГИБКОСТИ ДЕТЕЙ. ОБЛЕГЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ГНЕВА

«**Ролевая гимнастика** »

1. Ведущий и ребенок по очереди принимают роли животных: больших и трусливых, маленьких и смелых, например смелой мышки и трусливого льва, смелого воробья и трусливого орла.

2. Ребенок учится принимать роли различных страшных персонажей, сначала с помощью нарисованного образца, затем, после некоторой тренировки он сам придумывает и изображает «страшилку», а взрослый старается угадать, кто это, и всячески побуждает ребенка проявлять агрессию от имени персонажей, т. е. произносить страшным голосом реплики: «Сейчас я вас съем» и т. п.

РАЗВИТИЕ СПОНТАННОСТИ

«**Мимическая гимнастика** »

Ребенок смотрит на себя в зеркало, взрослый просит его изобразить те или иные чувства: страх, гнев, обиду, злость, презрение, любовь и т. п. (Для выполнения необходимо зеркало.)

ПРОЖИВАНИЕ РЕБЕНКОМ НЕЗНАКОМОЙ СИТУАЦИИ (в роли плохого ученика, плохого сына или дочери)

«**Плохой-хороший ученик** », **или** «**Плохой-хороший мальчик** (**девочка** )»

Упражнение описано на с. 114.

«**Один день из жизни плохого-хорошего мальчика** (**девочки** )»

Ребенок сам выбирает, какого ребенка он будет изображать. Затем он ложится на стулья — спит, просыпается, идет в школу, возвращается, ложится спать. Ведущий помогает наполнить каждый временной отрезок содержанием, играет роли мамы, учительницы, папы и т. п. (по необходимости), стимулирует проявление агрессии.

«**Школа плохих привычек** »

Ведущий предлагает ребенку поиграть в школу плохих привычек. Игра начинается с того, что ребенок выбирает животных на роли директора и учителя этой школы (обычно это волк, лиса, медведь), озвучивает их. Например, директор может сказать: «Давайте поставим синяк кому-нибудь». Далее идет урок, на котором обсуждается, что такое плохие привычки. Выясняется, что плохие привычки — это поступать не так, как от тебя хотят другие. Затем ребенок с помощью взрослого называет и по возможности показывает плохие привычки, а потом рисует их.

Ира, 9 лет.

— Учитель-лиса ударяет завуча и кричит: «Директор, давайте поцелуемся и оставим синяк!»

ПОЛУЧЕНИЕ НЕЗНАКОМОГО ОПЫТА (ПРОЯВЛЕНИЕ НЕПОСЛУШАНИЯ)

«**Непослушные подушки** »

Взрослый рассказывает ребенку о том, что в кабинете появились непослушные подушки. Когда ими кидаешь друг в друга, они произносят «непослушные» слова, например «не хочу учиться», «не буду» и т. п. Затем предлагает поиграть в такие подушки. Здесь особенно важно, чтобы такие слова произносились не только ребенком, но и взрослым.

Инна, 9 лет.

Долго отказывалась произносить «непослушные» слова, потом наконец прошептала:

— Не хочу заниматься.

РАЗВИТИЕ СПОНТАННОСТИ

«**Обезьянки** »

Ведущий предлагает ребенку поиграть в обезьянок, которые любят кривляться и подражать друг другу. Затем ведущий начинает кривляться, а ребенок повторяет его движения. Потом кривляется ребенок — повторяет ведущий. Смену позиций можно провести несколько раз, при этом кривлянья осуществляются сначала только лицом, потом — лицом и телом, голосом, дыханием.

ОБЛЕГЧЕНИЕ САМОВЫРАЖЕНИЯ

«**Цветной снег** »

Если занятия проходят зимой, можно набрать в ванночку снега и предложить ребенку прямо в ванночке слепить город (крепость, домик и т. п.) и раскрасить его гуашью.

Аня, Ш лет.

Девочка получает задание слепить из снега в ванночке волшебную страну. С удовольствием принимается за дело.

— Как будет называться твоя страна?

— «Страна далекого детства». Я так ее назвала, потому что хотелось бы побольше узнать о ребятах добрых, дружелюбных. Сейчас сделаю ребят. Я люблю грудничков. У нас дома есть фильм о нашем детстве с братом. Я когда смотрю его, прямо рыдаю, скучаю по детству.

— Почему?

— Мне очень нравится, когда за мной ухаживают, когда со мной заботливы.

— А сейчас не ухаживают?

— Иногда.

— А может быть, ты боишься взрослеть?

— Да. А страх взрослеть — это хорошо или плохо?

— А ты как думаешь?

— Быть взрослым трудно. Когда вырастешь, все придется делать самому.

— Но ты сейчас страдаешь оттого, что тебя заставляют все делать.

— Откуда вы знаете?

— Знаю. Посмотри: когда ты ребенок, за тобой ухаживают, но ты ничего не решаешь. Взрослые сами решают за тебя.

— Да, вот мама взрослая, а носится туда-сюда. А мне она говорит, что я должна быть на нее похожа.

— Твоя мама достойна уважения, но ты же не она. Ты будешь жить своей жизнью.

— Все равно мне хочется быть беззаботной.

Занятие прерывает звонок. Все это время она с большим удовольствием сначала лепила фигурки, потом хаотично красила снег.

ПРОЯВЛЕНИЕ ГНЕВА

«**Мама и непослушный сынок** »

Ведущий предлагает разыграть один день из жизни мамы и непослушного сынка (дочери).

Витя, 8 лет (сформирован абсолютный запрет на проявление агрессии).

Мальчик с удовольствием включается в игру и, разыгравшись, кричит (сыночку) из роли мамы:

— Уходи, ты балуешься! Я прогоню тебя! Не люблю тебя. Ненавижу.

РАСШИРЕНИЕ РОЛЕВОГО РЕПЕРТУАРА

«**Давай все пачкать** »

Ведущий просит ребенка придумать как можно больше способов испачкать школьную тетрадку (положить на нее пирожок, вытереть грязные руки). Для того чтобы придать упражнению игровой характер, взрослый и ребенок могут придумывать свои варианты по очереди. При повторении упражнения можно предложить придумать, как за 5 мин создать самый большой беспорядок в комнате, а затем нарисовать придуманное.

#### 2.4.3. Задания на осознание мотивов своего поведения

«**Я хочу — они хотят — я поступаю** »

Взрослый задает ту или иную значимую для ребенка ситуацию, например «пришло время ложиться спать» или «нужно решить, в какой одежде сегодня ребенок пойдет в школу». На полу раскладываются три листа бумаги, на одном написано крупными буквами «я хочу», на другом — «они хотят», на третьем — «я поступаю». Ребенок поочередно стоит на каждом листе и придумывает, как ему хочется обычно поступать в этой ситуации, чего хотят от него другие (мама, учительница), как он поступает на самом деле.

ОСОЗНАНИЕ РЕБЕНКОМ ЦЕННОСТИ СОБСТВЕННОГО МНЕНИЯ

«**А как ты считаешь** ?»

Для игры необходимо заранее напечатать на листочках бумаги различные проблемные ситуации, значимые для детей данного возраста.

На обратной стороне можно написать слова: «А как ты считаешь?» Ведущий и ребенок по очереди вытягивают листочки, читают текст и высказывают свое мнение по поводу решения проблемной ситуации.

Важно, чтобы ребенок осознал: его мнение ценно и имеет право на существование.

ОСОЗНАНИЕ ЗНАЧИМОСТИ СОБСТВЕННОГО ВЫБОРА

«**Я решаю — я не решаю** »

Ребенок и ведущий перебрасываются мячом, заканчивая каждый по два предложения: «Я решаю сам…», «Я не решаю…».

Витя, 8 лет.

— Это трудное задание. Я не знаю, что сам решаю. Сам решаю, когда в компьютер играть. И не решаю, когда уроки делать.

— Хотел бы больше решать сам?

— Нет, хотел, чтобы говорили.

#### 2.4.4. Задания на усиление Я ребенка

ОСОЗНАНИЕ РЕБЕНКОМ СВОИХ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ

«**Портрет моего хорошего Я** »

Заранее готовится рамка для фотографии. Ребенок вставляет в нее лист бумаги и с помощью взрослого записывает свои позитивные качества.

После занятия он уносит рамку с собой, чтобы показать ее маме.

«**Конкурс хвастунов** »

Взрослый предлагает соревноваться, кто лучше умеет хвастаться. Например: «Я — красивая», «А я смелая» и т. п. Взрослый подбадривает ребенка, помогая ему выиграть.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ, ОСОЗНАНИЕ СВОИХ РЕСУРСОВ

«**Я- это** …»

Заранее готовятся карточки, на которых написаны слова, — имеющие позитивно окрашенное значение (любовь, праздник, радость и т. п.). Ребенок и взрослый по очереди вытаскивают по одной карточке и с использованием указанных на них слов составляют о себе предложения, например: «Я — это любовь, потому что я люблю многих и многие любят меня».

РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА Я

«**Пряничная куколка** »

Ребенок ложится на матрасик. Взрослый «замешивает тесто», т. е. сначала поглаживает тело ребенка, а затем в тесто добавляет различные качества (по желанию ребенка) — красоту, ум и т. п. После этого взрослый приступает к лепке «куколки»: ручек, ножек, тела, головы легкими поглаживающими движениями, приговаривая при этом, какие ручки замечательные получились, а головка еще лучше. Когда «куколка» готова, взрослый вдувает в нее жизнь со словами: «Куколка, живи!», затем предлагает ребенку подойти к зеркалу и посмотреть, какая куколка чудесная получилась.

«**Я горжусь тем** , **что я** …»

Упражнение описано на с. 114.

«**Чтение мыслей на расстоянии** …»

Упражнение описано на с. 114.

«**Сказка о костерчике»** (Е. Могилевская)

Жил недалеко от города в лесу маленький костерчик. У него были такие маленькие язычки, что его и костром-то люди не хотели называть, а говорили: «Так, какой-то костерчик». Ему очень обидно было слушать такие слова, но уж очень он боялся разгореться по-настоящему. Он не знал, что из этого получится, поэтому и боялся. Вдруг у него ничего не выйдет и все будут смеяться над ним: как он старается, потрескивает, раздувает свои язычки. Некоторые люди, проходя мимо, говорили: «Что от него толку — ни обогреть, ни осветить не может», а другие и вовсе хотели его потушить, зачем, мол, он тут горит, такой никчемный.

Горько вздыхал костерчик, поблескивая своими маленькими язычками. Иногда во сне ему снилось, что он большой красивый костер, который ярко горит и играет мощными языками пламени, освещая все вокруг. Но наступало утро, и он снова никак не мог решиться по-настоящему разгореться во всю силу. Так наступила осень, и стало в лесу очень холодно и сыро. Бежала как-то по лесу мышка в мокрой шубке. Увидел костерчик замерзшую мышку, жалко ему ее стало, но он только вздохнул: «Я бы обогрел тебя, мышка, мне очень хочется быть настоящим костром, но только я боюсь, что у меня из этого ничего не выйдет». Тут мышка спросила: «А ты хоть раз попробовал сделать что-нибудь, чтобы стать настоящим костром?» — «Нет, я не уверен, что у меня получится». «Да ты что, — сказала мышка, — я знаю одну тайну, мне ее поведала старая сова, она все знает: каждый маленький костерчик может стать настоящим костром, для этого нужно просто хоть раз попробовать!» Костерчик сжался от страха: «Вдруг потухну, если попробую», но уж очень ему хотелось стать настоящим костром, и так хотелось обогреть мышку, что он решился. Зажмурился, набрал в себя воздуха и как встрепенется! Открыл глаза и понял, что все изменилось: у него появились такие мощные языки, он стал так звонко потрескивать, и все оказалось не так страшно. Развеселился костер, разыгрался и подумал, чего же я боялся, надо было давно попробовать. Поблагодарил он мышку, которая сразу же согрелась и высушила свою шубку, и сказал, что он всегда будет рад обогреть ее.

Теперь люди видели его издалека и не верили своим глазам. Они восхищались им: «Вот какой у нас костер! Теперь мы можем греться у него сколько угодно!»

С тех пор костер светит ярко-ярко, а по вечерам рассказывает зверушкам историю о своем превращении. Он говорит так: «Никогда не бойтесь пробовать, потому что даже самый маленький костерчик может стать большим и красивым костром. Стоит лишь раз попробовать. Я-то теперь это точно знаю».

### 2.5. КОРРЕКЦИЯ ДЕМОНСТРАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ

Демонстративную агрессивность проявляют дети, привыкшие добиваться и получать преимущественно негативное внимание: они, как правило, имеют низкий уровень самоуважения, поэтому на первом этапе работы с ними необходимо содействовать повышению самоуважения ребенка. Это станет содержанием первого этапа работы.

На втором этапе им предоставляют возможность проявлять истинные чувства: гнев по отношению к родителям, страх потери любви и т. д.

Как уже говорилось, такие дети видят мир только с позиции своих интересов. На третьем этапе следует формировать у них эмоциональную децентрацию — умение вставать на позицию другого человека.

И наконец, на четвертом этапе им помогают осознать и укрепить в себе чувство взрослости, которое исключает инфантильное демонстративное реагирование.

На коррекционных занятиях эти дети с удовольствием проявляют инфантильное поведение (иногда картавят, как маленькие), играют только в интересные для них игры, избегают заданий, требующих размышлений.

#### 2.5.1. Задания на повышение самоуважения

«**Я могу** , **умею** »

Ребенок и ведущий перебрасываются мячиком и громко перечисляют то, что они умеют хорошо делать.

Взрослый просит ребенка представить, что он уже вырос и стал известным мореплавателем или врачом, ученым или писателем. И уже при жизни решено за большие заслуги перед людьми поставить ему памятник и украсить его интересными рисунками. Ребенок с помощью взрослого придумывает рисунки, описывает их устно, а затем в альбоме выполняет их рядом с красиво написанным именем. (Если дети не умеют писать свое имя, им помогает взрослый.)

«**Передаю прикосновением** »

Взрослый задумывает положительное качество ребенка и прикасается к нему, а ребенок угадывает задуманное. Затем происходит смена ролей. Упражнение можно повторять несколько раз.

«**Передаю взглядом** »

Взрослый помогает угадать задуманное качество, внимательно глядя ребенку в глаза (очень важен контакт глаз). Ребенок должен догадаться, какое качество задумано. Затем происходит смена ролей. Упражнение можно повторять несколько раз.

«**Скульптура из хороших качеств** »

Ребенок совместно со взрослым вспоминает свои хорошие качества, подбирая к каждому пластилин определенного цвета. Затем определяет свое главное хорошее качество, размышляет о том, на что оно похоже, как его можно слепить. После этого добавляет в скульптуру все свои хорошие качества.

«**Волшебный попугай** »

Для игры ведущий готовит «билетики» с ободряющими высказываниями для данного ребенка и несколько высказываний для взрослого, например: «Твои движения стали более плавными и сдержанными», «Заметно, как ты взрослеешь и умнеешь», «Ученики скоро будут уважать тебя еще больше» и т. п. Хорошо, если найдется игрушечный попугай. Ребенок вытягивает у попугая билетики и решает, кому подходит то, что там написано, — ему самому или взрослому.

#### 2.5.2. Задания на проявление реальных чувств

«**Семейный сериал** »

Упражнение можно проводить с двумя детьми, если их проблемы связаны с родителями разного пола. Детям предлагают разыграть сериал о выдуманной семье, роли родителей исполняют дети, а роли детей — ведущий и его ассистент. На первом занятии после распределения ролей дети рассказывают о характере и образе жизни своих персонажей. На последующих занятиях разыгрываются предложенные детьми сюжеты. (Необходимы ассистенты.)

Фариза, 9 лет (чувствует себя нелюбимой в семье).

— Моя мама будет модель. Она любит покупать своим детям модные вещи. Любит ходить в ресторан и приглашать туда своих друзей.

Аня, 9 лет (переживает из-за отсутствия отца, воспитывается мамой).

— Я — папа. Мой папа работает мастером, ему хорошо платят. Но он не чинит вещи, а все портит. Потом он бросил работу и начал ходить в канализацию, встретился с черепахой, а она на него плюнула. Потом он пошел к реке, там тоже увидел черепаху, она позвала его, и он утонул. А через несколько лет встал и начал делать людям все плохое. А весь мир от него отвернулся. Он опять пошел в канализацию и опять умер.

— А до того, как ушел с работы, он был каким?

Он бил детей. По 100 раз ударял, 50 раз веником, 30 раз ремнем, 40 минут рукой в боксерской перчатке.

— А дети как к нему относились?

— А дети его любили. Но он ходил на работу и детей почти не видел.

**«Режиссер»**

Ребенку предлагают стать режиссером фильма на тему, для него значимую. Сначала он распределяет роли, потом придумывает сюжет. Ведущие при необходимости также принимают в этом участие.

Витя, 9 лет (подвержен социальным страхам, инфантилен, проявляет демонстративную агрессию, ревность к младшей сестре).

Занятие проводится совместно с М.Э.Шакировой. Предлагаем Вите поиграть в маленьких, после того как он говорит, что иногда хочет вернуться в детство.

Витя распределяет роли.

— Я буду мальчик Федя, а вы мама (М.Э.) и бабушка (О. В.).

Кладем Витю на диван, предлагаем громко кричать «уа», раскачиваем его руки и ноги, чтобы он дергал ими как маленький. Затем предлагаем накрыть его одеялом, гладим по головке. Он довольно долго и с удовольствием лежит, затем начинает сосать пальцы, потом вдруг вскакивает, падает на пол, начинает разбрасывать игрушки. Мы подыгрываем, ласково предлагаем почитать книжку, а не валяться на полу, даем ему книжку — листы бумаги. Он яростно рвет их. Даем ему коробку с конструктором. Мальчик расшвыривает кубики по комнате. Тогда «мама» говорит, что не хочет такого гадкого сыночка, она родит себе новую дочку. Пока она уходит в роддом, Витя бьет подушками «бабушку» и кидается в нее кубиками.

Приходит «мама» с ребенком-подушкой, гладит ее, затем предлагает подержать «ребенка» Вите. Он берет и бросает подушку-ребенка на пол. Делает это дважды. Затем говорит, что «мама» обиделась на него и ушла жить в другой дом. А он остался жить с «бабушкой».

Занятие близится к концу. Прерываем игру и обсуждаем ее.

— Почему Федя стал разбрасывать игрушки?

— Он обиделся.

— На кого?

— На «маму».

— За что?

— Она не хотела выпускать его из коляски.

— А как Федя к маленькому ребенку относится?

— Завидует, потому что он маленький.

— А тебе хотелось бы стать взрослым? — Да.

— А маленьким?

— Маленьким тоже хочется.

— Но нельзя одновременно быть и маленьким, и взрослым. Придется выбирать.

— Все-таки лучше буду взрослым, хотя маленьким очень хочется.

**«Семья животных»**

Ребенок фантазирует, что пришел волшебник и превратил всех членов его семьи в каких-либо животных, затем сочиняет про животных историю.

Петя, 6 лет (переживает развод родителей, воспитывает его в основном бабушка).

Мальчика спрашивают:

— У тебя есть семья?

— Да, была собака. Она умерла.

— А ты есть? — Да.

— А еще кто?

— Мама, папа, бабушка, дедушка.

— Выбери для них игрушки, на какие они похожи.

— Я буду лошадкой. Мама — пушистый олененок. Папа — олень. Бабушка — хрюшка (смеется).

— Расскажи, что они делают.

— Лошадка с бабушкой пошли в парк. С ними пошел папа. Он сидел на Пете. Он всегда на меня садился. Петя споткнулся, и они оба грохнулись.

А потом на них напал волк, вернее, на бабушку. И она кричит: «Петя, помоги!» Он не слышал, так как папа громко говорил. И бабушку съели без двух ног. Петя пошел домой, а бабушка тоже пришла и просит помочь.

Дедушка стал помогать. Брыкнул. И ноги приросли. А Петя с папой пошли в парк. А бабушка потом пошла за ними. На нас напал волк и опять на свинюшку напал. А они споткнулись и упали на бабушку. И бабушке нос оторвало.

А они опять уехали в другой парк.

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ РЕБЕНКУ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЯВИТЬ ЖЕЛАЕМОЕ РЕГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

**«Когда я был маленьким»**

Два стула ставятся рядом. Это кроватка. Ребенок ложится на стулья и вспоминает значимые сцены из своего детства.

Тима, 7 лет (боится смерти близких).

— Когда мне было два годика, баба Алла была жива. Сейчас она умерла. Я ел сосательную конфету, она у меня в горло попала. Она с мамой меня перевернула вниз головой и спасла мне жизнь.

— Вспоминай еще.

— Дедушка меня качал на ручках, только он тоже уже умер. У нас почти вся семья умерла.

#### 2.5.3. Задания, способствующие формированию эмоциональной децентрации — умения встать на позицию другого человека

**«Что чувствует мама, если…»**

Ребенку предлагают ситуации, близкие его жизненному опыту. Он должен придумать, что будут чувствовать в данных условиях герой, его мама, отец, брат и т. п.

**«Роли»**

Ребенок становится актером. Что делает актер в театре или кино? Исполняет различные роли: мамы, папы, сына или учителя, продавца и т. п. Если работа ведется с ребенком 9-10 лет, можно определить роли как семейные или социальные. Далее взрослый спрашивает у ребенка, с каких ролей он хочет начать свою актерскую деятельность. Перед ребенком и взрослым на пол кладут по два листа бумаги: темный и белый. Задается условие: если хочешь играть данную роль как отрицательную — становись на черный лист, положительную — на белый. Затем ребенок и взрослый приступают к проигрыванию различных ролей, при этом важно, чтобы голос, мимика, жесты «актера» соответствовали характеру роли.

Занятие проводится совместно с М. Э.Шакировой.

Валера, 8 лет.

Мальчик говорит, что хочет играть социальные роли. Спрашивает:

— А ученик тоже социальная роль? Тогда я буду учеником, вы (О. В.) — учителем, М. Э. - директором.

— А какой ты будешь ученик?

— Хороший. А как мне им быть?

Помогаем. Мы обе играем роли плохих учителя и директора. Он смеется. Затем меняемся ролями по кругу. Валера становится хорошим директором. Я — плохим учеником. Однако в своей роли он кричит на ученика, обещает выгнать из школы, потом мы долго толкаем друг друга сцепленными руками.

**«Отгадай, в какой я роли»**

Ребенок и взрослый по очереди задумывают какую-либо роль, затем от имени своего персонажа произносят фразу. Нужно догадаться, какая роль задумана.

Занятие проводится совместно с М.Э.Шакировой, которая придумывает фразу:

— Ты меня никогда не слушался. Я отведу тебя в школу и там оставлю. Саша, 8 лет, сразу догадался:

— Это мама. Но, может быть, и папа. Сочиняет свою фразу:

— Ты очень хорошо учишься, на одни пятерки, тебя не ругают. Мы определяем, что это мама.

#### 2.5.4. Задания на осознание и укрепление чувства взрослости

ОСОЗНАНИЕ ПРОЦЕССА ВЗРОСЛЕНИЯ

**«Раньше — сейчас»**

Ребятам раздают таблички, каждый заполняет ее от своего имени, а затем на доске заполняется общая табличка, относящаяся к «мы».

РаньшеСейчасНе умел……Умею….Не любил…..Люблю….Не хотел……Хочу…Не знал…..Знаю…..Делается вывод, что человек постоянно меняется.

УКРЕПЛЕНИЕ ЧУВСТВА ВЗРОСЛОСТИ

**«Каким я буду, когда вырасту»**

Дети получают инструкцию: «Закройте глаза. Постарайтесь увидеть себя взрослым. Рассмотрите, как вы одеты, что делаете, какие люди окружают вас. Эти люди вас очень-очень любят. За что они вас любят? Может быть, за вашу отзывчивость или искренность, за честность? Может быть, за что-нибудь еще? Откроем глаза и расскажем друг другу, какими мы станем, когда вырастем, какие наши качества будут нравиться окружающим».

**«Умел раньше, умею сейчас, буду уметь, когда вырасту»**

Детям предлагают рассказать, что они умели делать раньше, что умеют сейчас и что будут уметь, когда станут взрослыми.

Илья, 8 лет, рассуждает:

— Раньше я умел плакать. Ходить без трусов. Сейчас умею писать, читать, говорить по-английски, поливать растения. Буду уметь водить машину, работать в офисе, зарабатывать деньги.

**«Интервью»**

Ребенок стоит на стуле в роли взрослого. Ведущий помогает ему принять «взрослую» позу, соответствующее выражение лица. Затем ведущий из роли корреспондента газеты или журнала берет у ребенка интервью, расспрашивает о работе, семье, детях и т. п.

Саша, 7 лет (очень боится отца, так как тот подвергает его физическим наказаниям).

Рассказывает о себе взрослом:

— Я хочу работать на всех профессиях. Хочу в офисе играть на компьютере и музыкантом. У меня пять детей.

— А есть дети, которые плохо себя ведут? Что ты тогда делаешь?

— У меня плохо себя ведет Сережа.

— Почему Сережа?

— А у меня папа Сережа (смех). Папа плохо себя ведет. А я его ремешком по попочке.

**«Мое взрослое будущее»**

Ребенку предлагают нарисовать себя в будущем. После завершения рисунка ребенок и взрослый обсуждают, как удалось достичь такого прекрасного будущего.

### 2.6. КОРРЕКЦИЯ СТРАХА САМОВЫРАЖЕНИЯ

Как утверждал А.Лоуэн, самовыражение — это свободная, непосредственная и естественная деятельность человека, которая приносит ему удовлетворение. Самовыражаясь в разговоре, пении, танцах и т. п., человек получает удовольствие независимо от того, как на это реагируют окружающие. Самовыражение — это соответствие внутреннего чувствования и внешнего проявления. Однако если ребенок предполагает, что проявление вовне его внутреннего состояния вызовет резко негативные реакции окружения — отвержение, гнев, обиду и т. п., он блокирует эти проявления, т. е. скрывает эти чувства от взрослых, а иногда и от самого себя. А вместо этого демонстрирует социально желательные реакции. Внешне это выражается в скованности движений, излишней рассудительности, трудности любых спонтанных проявлений. Можно сказать, что такой ребенок выглядит, как маленький взрослый. Поэтому на первом этапе работы с такими детьми должна стать актуализация состояния «внутреннего ребенка». Можно использовать упражнения, включающие удары ногами, битье, кусание и прикосновение, пронзительные крики. Поскольку вербальное общение может быть затруднено, эффективны на этом этапе телесноориентированные упражнения. Кроме того, нужно уделить внимание установлению доверительных взаимоотношений и использовать для этого задания, вызывающие у ребенка приятные чувства.

На втором этапе ребенку предоставляют возможность проявить истинные чувства: небезопасность, гнев в отношении родителей, страх потери любви. Здесь важно снять телесные и голосовые зажимы, установить контакт глаз, а также с помощью определенных заданий позволить ребенку говорить о себе, о различных аспектах своего Я.

На третьем этапе проводится конкретная работа с целью устранения внутреннего конфликта ребенка, вызванного переживанием сложной семейной ситуации, развода родителей и т. п. Хотя вполне вероятно, что разговор о ней начнется на предыдущих этапах. Необходимо добиться того, чтобы ребенок принял эту ситуацию, нашел в ней свое место и был уверен, что его любят.

**Особенности поведения на коррекционных занятиях:**  дети сначала отказываются идти на занятия, а придя, ведут себя отстранение, ограничиваются выполнением необходимых требований, стремятся защитить свой внутренний мир; избегают телесного контакта и контакта глаз; проявляют выраженные страхи в связи с потерей чувства безопасности из-за внутрисемейной ситуации.

#### 2.6.1. Задания, направленные на актуализацию внутреннего мира ребенка, усиление его Я, установление отношений доверия

**«Мне в тебе правится, мне в себе правится»**

Ведущий и ребенок кидают друг другу мяч и по очереди, обращаясь сначала друг к другу, затем к самому себе, заканчивают фразы: «Мне в тебе нравится», «Мне в себе нравится».

Даня, 8 лет (родители разведены, у мальчика сложные отношения с обоими родителями).

С удовольствием играет, а потом предлагает изменить условия:

— Давайте теперь называть, что не нравится в себе, а потом, что не нравится в папе и маме.

**«Что я люблю»**

Проводится аналогично предыдущему упражнению.

Ира, 9 лет (родители в разводе).

— Я люблю заводить животных. У меня дома голубь, собака, морская свинка, кролик, мышка.

— Как много их. Расскажи, где они живут.

— Они живут в клетках, кроме собаки. Они все мальчики, только собака-боксер — девочка. А кролика мне папа подарил. Он у нас развелся.

— Да, я помню, это было, когда ты училась в первом классе.

— Нет, когда мне было пять лет. Он уже тогда домой почти не приходил. Я просто сильно переживала и никому не хотела говорить об этом.

**«Я — это…»**

Упражнение описано на с. 129.

Катя, 8 лет.

Вытаскивает карточку «совесть» и рассказывает:

— Я — это совесть, потому что в «рафике» одна малявка стащила у другой девочки часы и показывала. Мы заставили ее отдать часы.

Следующая карточка «Терпение»:

— Я никогда не бегаю узнавать свои оценки, даже если кто-то говорит, что они плохие.

Карточка «Воля»:

— У меня есть собачка, без которой я не могу жить. Если она умрет, я умру. Ей нужно было перед выставкой сделать прививки. Я не хотела ее отдавать на прививки. Я три раза возвращалась с ней домой. Но потом решила, что она должна выиграть на выставке, и решила ее отдать.

**«Корабль»**

Ребенок ложится на спину. Он — корабль. Сначала корабль попадает в сильный шторм, и ведущий качает его, говоря при этом: «Кораблю трудно, но он выстоит. Волны хотят потопить его. Но он все равно выстоит, потому что он сильный». Буря заканчивается, теперь волны — руки ведущего — ласково поглаживают корабль: «Мы любим тебя, ты такой большой, сильный».

Бурю и штиль можно проводить несколько раз.

**«Материк»**

Ребенок ложится на живот. Он — материк (или просто земля, если ребенок маленький). На нем расположены два государства: на голове и на ногах. Государства начинают воевать друг с другом, причем побеждает то одно, то другое. На спине ребенка ведущий разыгрывает с помощью своих рук сцены боя. Остановить войну может только материк (земля). Она устраивает землетрясение (ребенок двигается так, чтобы скинуть руки ведущего). Руки — воины разных государств — сначала расходятся по домам, затем снова собираются на поле — спине, заключают мир и благодарят материк (землю) за помощь.

#### 2.6.2. Задания для проявления истинных чувств ребенка

ОБУЧЕНИЕ САМОВЫРАЖЕНИЮ

**«Я протестую…»**

Ребенку предлагают сначала, некоторое время плотно сжимая, напрягать губы. Затем взрослый и ребенок перебрасываются мячиком, по очереди заканчивая фразу «Я протестую…». При этом все слова после первых произносятся очень громко.

Ксюша, 8 лет, не сразу соглашается выполнить упражнение. Когда все-таки начинает, не может сжать губы. Потом в своих протестах повторяет слова ведущего. Свои придумать не может.

**«Гу-гу»**

Консультант заранее готовит карточки с написанными на них различными слогами, например «гу-гу» или «гер-гер» и т. п. Ребенок и взрослый вместе берут по одной карточке и читают каждую с чувством гнева, страха, радости, удивления.

Катя, 8 лет, выполняет упражнение с удовольствием, однако с трудом произносит фразы с чувством радости, руки при этом держит за спиной.

**«Разные голоса»**

Ведущий заранее готовит карточки с рисунками кошки, голубя, поросенка и т. п., ребенок должен войти в роль этих животных и озвучить их, а затем подключить к этому какое-либо чувство.

Ксюша, 8 лет, ни в одной из ролей не может передать чувство радости.

**«Вырази чувство глазами»**

Ребенок и взрослый по очереди задумывают какое-либо чувство и стараются выразить его только глазами. Остальная часть лица при этом прикрывается.

Вера, 7 лет, просит разрешения нарисовать чувства (рис. 13, 14 цв. вкл.).

**«Расскажи глазами»**

Ведущий заранее готовит карточки, на которых сделаны такие надписи: «Люби меня», «Я не люблю тебя», «Я не понимаю тебя», «Я доверяю тебе», «Я не могу открыться тебе», «Я ненавижу тебя». Карточки сначала читаются вслух, потом кладутся в колоду надписями вниз. Ведущий и ребенок по очереди берут карточки, закрывая нижнюю часть лица бумагой, передают содержание надписи на карточке только глазами. Партнеру нужно «услышать» сообщение.

Люся, 9 лет, передает фразы с трудом, при этом использует только движения век и разрез глаз. Зрачок остается почти неподвижным, так же, как и брови. Лучше всего удается передача фразы: «Я не могу открыться тебе».

**«Глазки-кокетки»**

Так же, как и в предыдущем упражнении, ребенок и взрослый по очереди, надев маску, «говорят глазами» друг другу фразы, написанные на карточках: «Я очень злой», «Я тебя люблю», «Где моя ручка?» и т. п. Затем ребенок рисует на маске реснички и кокетничает с ведущим.

ПОВЫШЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ

**«Шаги правды»**

На полу выкладываются бумажные следы. Взрослый называет какое-либо качество участника. Если тот соглашается со взрослым, то делает по следам шаг вперед. Если нет, то остается на месте. Потом можно поменяться ролями.

ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ В РАЗГОВОРЕ О ЗНАЧИМЫХ ПЕРЕЖИВАНИЯХ

**«4 вопроса — 4 рисунка»**

Ведущий рассказывает ребенку правила игры. Лист делится на четыре части. Потом взрослый задает ребенку четыре вопроса, а тот отвечает на них маленькими рисунками. Взрослый по рисункам должен догадаться, что хотел сказать ребенок. Если это ему удается, ребенок ставит плюс.

В конце игры подводится итог, сколько плюсов получил взрослый.

**«Свечка»**

Если занятия проводятся зимним вечером, можно использовать свечку. Ее зажигают, погасив свет, и предлагают ребенку внимательно смотреть на огонь до тех пор, пока он не разглядит в пламени свечи то, что может помочь в трудной ситуации именно ему.

Лена, 7 лет.

— Я увидела там свой самый счастливый день.

— Как же ты его себе представляешь?

— Я сейчас нарисую его (рис. 15 цв. вкл.).

**«Рисунок своего сна»**

Ведущий просит ребенка вспомнить свой самый интересный сон и нарисовать его.

Сережа, 7 лет.

— Когда мне было 6 лет, мне снился такой сон: как будто я был в раю, как будто я еще в животе у мамы. Я такой маленький с белыми крылышками, летаю. Я был ангелочком.

Интересно, что на одном из предыдущих занятий Сережа придумал рассказ, близкий по символике к своему сну.

— Однажды поздно вечером, когда мне было 15 лет, слышу звук. Поворачиваюсь и вижу мумию. Мумия набросилась на меня и выхватила мою душу. И я стал мумией. Отправился в Древний Египет, и меня положили в саркофаг.

**«Пещера моей души»**

Ребенку читают сказку.

«Жил-был самый обыкновенный мальчик в большом доме с папой и мамой, и как у всех обычных мальчиков были у него бабушка с дедушкой. И все эти родственники, как могли, заботились о нем. Но что ему были их заботы? Он был одинок, он думал, что ни один человек в мире не может понять его. Никто на свете не знает, какой он. А он так хотел, чтобы узнали. Он пытался обратить на себя внимание, прыгал и визжал, и ничего — все взрослые только хмурились и ворчали. Он дрался. Пытался доказать, что он сильный, и добиться дружбы, но все одноклассники вздыхали, потирали шишки и ушибы, но дружили между собой и совсем не интересовались им. А тут на горе еще фея Рул из страны Скуул возникла как из-под земли и превратила его — в кого бы вы думали? В ежа. Вы думаете, у него отовсюду иголки стали торчать — так нет. Он стал, словно иголками, своими ответами людей отпугивать. Что ни скажешь ему, о чем ни попросишь — в ответ: „Нет, не буду“. А еще он, как еж, все старался в угол забиться, чтоб его не трогали, не учили, не заботились; так что стало мальчику от колдовства феи Рул из страны Скуул еще более одиноко.

Но вот однажды случайно попал наш мальчик в башню под страшным именем Холидж, и навстречу ему вышла девушка по имени Сайко. Она улыбнулась и сказала: „Здравствуй, мальчик, я рада видеть тебя. Давай присядем, и ты мне все расскажешь. Я слушаю тебя“. От этих слов иголки уменьшились. Мальчик сел, открыл рот, и оттуда понеслись удивительные истории о его жизни, о его чувствах, переживаниях, о том, что он одинок и ему скучно. Никогда. Нигде и никому не рассказывал мальчик этого. Долго говорил он, а фея слушала, смотрела на него ласково, не перебивала. Постепенно иголки становились все меньше, а темная пещера в его душе — светлее. Наступил вечер, смеркалось. „Мама, наверное, беспокоится, — сказал мальчик, — я побегу. До свидания“. „До встречи, пока“, — ласково сказала фея Сайко.»

Даша, 10 лет (родители в разводе).

Рисует девочку, внутри нее круг, а в кругу — пустота. Эта пустота состоит из трех частей:

— Внутри девочки три пустоты.

Дима, 9 лет (родители в разводе).

Рисует пещеру полосатой, причем цвет полос постепенно сверху вниз темнеет. Далее говорит, что пещера соответствует его жизни с четырех лет — так он себя помнит. Тогда жизнь его была хорошей. Но постепенно она ухудшается — темнеет. Завершает рисунок внизу темной чертой — это последние два месяца. Когда обострились отношения дома с мамой, а мальчик стал проситься жить к отцу. Когда заканчивает рисовать, спрашиваю:

— Что-нибудь еще хочешь дорисовать?

Долго думает, потом рисует сверху голубое облако:

— Это ангелы.

Лицо его при этом светлеет (рис. 16 цв. вкл.).

ОБСУЖДЕНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТРЕВОГИ И БЕСПОКОЙСТВА, СВЯЗАННЫХ С РАЗВОДОМ РОДИТЕЛЕЙ

**«Фея Равнодушие и Страна Надежды»**

Ребенку читают сказку.

В стародавние времена, далеко-далеко, в той стране, где всегда лето, произошла эта история.

Жил-был мальчик, и было ему… лет. Он очень был похож на тебя, любил кататься на велосипеде, есть мороженое, играть в футбол с друзьями, кататься с родителями на аттракционах по выходным.

В семье ему жилось замечательно. Мама относилась к нему ласково, хотя и воспитывала строго, но мальчик понимал, что так нужно, и ему было приятно, что именно она — мама — хочет, чтоб из ребенка вырос такой же человечище, как папа, которого она, между прочим, всегда в пример ставила. Папа тоже занимался мальчиком: гулял с ним (именно он научил кататься на велосипеде нашего героя), а главное, у папы был еще один друг — автомобиль, возле которого они с сыном проводили много времени (что-то там все время барахлило). Отец возился под капотом, а сын в салоне нажимал на педали, чтобы папа мог оценить работу двигателя.

И так длилось долгое время. Но злая волшебница Равнодушие заколдовала родителей. Мама и папа стали часто ссориться. По вечерам бабушка, а не мама, сидела у кроватки и читала нашему мальчику сказки. А мама и папа на кухне о чем-то спорили и громко кричали. В эти моменты мальчику хотелось одновременно и спрятаться, сжавшись в комок, чтобы этого не слышать, и забежать на кухню, чтобы прервать разговор родителей, помешать им ссориться, помирить их. Или, наконец, заклеить им рты пластырем и, связав, уложить спать.

Наутро все просыпались расстроенными, у мамы были заплаканные глаза, у папы — сердитое лицо. Грустно и тоскливо было нашему мальчику.

И тут Равнодушие придумала новую козню — развод. Мама и папа решили, что вместе они жить не могут. Мальчик остался с мамой, так как именно она могла ухаживать за подрастающим сыном лучше всех и именно она умела выслушать сына, понять его и пожалеть. А папа уехал…

Тогда нашему мальчику стало совсем плохо, печальные мысли одолевали его. Ему казалось, что папа уехал, потому что разлюбил его и родители ссорились из-за него. А развод — это наказание ему за плохое поведение. Казалось, что этому не будет конца.

И вот однажды во сне ему явился волшебник из Страны Надежды. Он был высокий и красивый, голос похож на папин. Он посадил мальчика на колени, как делал это папа, когда они вдвоем смотрели по телевизору футбол. Это было очень удобно. Волшебник объяснил ему и про фею Равнодушие, и про то, что родители по-прежнему его любят.

Мальчику стало так тепло и хорошо, что утром он проснулся радостный и услышал телефонный звонок. Это был папа.

Затаив дыхание сын слушал, как отец приглашал его пойти погулять, покататься на велосипеде, а затем заехать в гараж, поковыряться в машине.

О, что за денек выдался тогда! Солнце припекало и поблескивало в спицах велосипеда. Глаза папы и сына сияли счастьем. Они держались за руки. И все бабушки во дворе говорили, что сын похож на отца. Когда же они возвращались домой, папа купил три порции мороженого и сказал: «Одно для мамы, передай ей».

В тот день мальчик понял, что в его жизни произошли перемены: у него стало два дома — мамин и папин, и родители его по-прежнему любят и ценят, каждый из них хочет быть рядом с ним всю жизнь. И даже фея Равнодушие не помешает этому счастью, потому что волшебник из Страны Надежды всегда будет с ним.

Слава, 9 лет (родители в разводе).

Очень внимательно слушает, а затем спрашивает:

— А потом они снова стали жить вместе? — Нет.

— Жалко.

После этого мы обсуждаем, почему иногда хорошие, порядочные взрослые не могут жить вместе.

СПОСОБСТВОВАТЬ САМОВЫРАЖЕНИЮ РЕБЕНКА

**«Пальчиковые куклы»**

Ведущий показывает ребенку пальчиковые куклы и предлагает придумать и разыграть жизнь какой-нибудь из них. (Надевающиеся на пальцы.)

Даша, 10 лет (родители в разводе). Легко входит в игру и рассказывает:

— У нас будет сказка про короля, королеву и их гадкого сыночка. Я буду сыночком.

На протяжении сказки сыночек постоянно изменяется и превращается то в одно, то в другое гадкое существо: дракона, привидение и т. п. Родители не любят своего сыночка, отвергают его. Наконец Даша превратила себя в звездочета. И тут папа и мама вдруг заметили, что их сын поумнел, и стали любить его. Сын-звездочет попробовал было похулиганить. Но они приняли и такого.

Первая часть сказки закончилась «таким семейным объятием». Затем вдруг сыночек перестал любить маму и ушел от нее. И папа ушел, так как только сыночка любил. А маму никто не любил, потому что она взъерошенная. Затем Даша превратила сыночка сначала в принца, потом в принцессу, которая вышла замуж, родила детей. (Все оставшиеся от принцессы и ее мужа пальцы она нарядила в детей.)

**«Сказка с маленькими игрушками»**

Ведущий предлагает ребенку корзинку с маленькими игрушками (солдатиками, животными, средствами транспорта, мебелью, куколками и т. п.). Ребенок сочиняет сказку, используя эти игрушки.

**«Поговорим о чем-то важном»**

Взрослый предлагает ребенку выбрать какую-либо интересную для него тему и поговорить о ней. При этом взрослый тоже должен рассказывать реальные или вымышленные истории из своей жизни.

Мылена, 9 лет.

Девочке предлагают поговорить о любви.

— Нет. Не надо. Хотя давайте.

— Какие мальчики тебе нравятся?

— С приветливыми глазами. Чтобы он был добрый, отзывчивый, защищал. Все уступал.

— Можешь рассказать какой-нибудь случай про любовь?

— Да. На клубном дне один мальчик подбрасывает записочки там, где я хожу. Их никто не может, кроме меня, найти. А один раз другой мальчик меня хотел прогнать с качелей, а этот прибежал и отогнал.

— А любовь одна в жизни бывает или несколько?

— Наверное, несколько.

— Да, ты права, бывает, что люди любят друг друга, а потом остаются друзьями. А любовь у них кончается, приходит новая. Но при этом кто-то страдает.

— Дети.

— Да, страдает ребенок. Потому что ему хочется быть рядом и с мамой, и с папой. Он, конечно, понимает, что они все равно любят его, но кто-то из них уже не совсем рядом с ним. Но придет время, ребенок вырастет. Встретит уже свою любовь. Так?

— Да.

— Давай представим тебя в 15 лет, когда ты встретишь любовь.

— Не хочу.

— Не хочешь взрослеть?

— Не хочу взрослеть — это сразу много проблем.

— Но взрослеть — это ведь самой решать, что надеть, что сделать. Все равно не хочешь?

— Нет, это хочу.

— Давай с тобой устроим подушечный бой, в котором будет решаться: будешь ты взрослеть или нет. Если победишь — будешь взрослеть.

Мы энергично деремся подушками, Лена побеждает и завоевывает право на взросление.

Наташа, 9 лет.

Хочет сначала поговорить о пони. Потом долго думает. Не может найти тему. Предлагаю на выбор поговорить о счастье, семье, братиках и сестренках, о любви. Соглашается поговорить о счастливом лете. Поскольку она так долго сопротивлялась при выборе темы, прошу нарисовать счастливое лето. На рисунке (рис. 4) нет ни одного изображения человека. Спрашиваю:

— А ты есть на этом рисунке?

— Меня нет.

— Но ведь это твое лето?

— Я не люблю рисовать себя.

Я надеваю маску Бабы Яги, которая «знает все тайны».

— Я — Баба Яга. Я все знаю. Знаю, почему ты не рисуешь себя. Ты просто мало себя любишь. Тебе кажется, что ты не так красива, как другие, что ты учишься хуже, что другие умнее тебя. Это так?

— Да.

Я снимаю маску и продолжаю:

— А другие люди есть на рисунке? — Нет.

— А тебе не будет одиноко с одной уткой?

— Чтобы я была счастливой, надо, чтобы рядом были родственники: папа, мама, сестра, друзья. Но их не хочется рисовать.

Рис. 4. Поговорим о чем-то важном

ПОВЫШЕНИЕ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА

**«Говорят, что вы похожи»**

Для игры необходимо участие ассистента или другого ребенка. Один из детей выходит в коридор, оставшиеся придумывают позитивные образы, напоминающие им ребенка, например звенящий восход солнца или ласковые морские волны. Когда ребенок возвращается, один из оставшихся называет задуманные образы. Ребенку необходимо определить, кто является автором того или иного образа.

САМОВЫРАЖЕНИЕ РЕБЕНКА

**«Свободный рисунок»**

Люся, 10 лет (конфликты между родителями).

— Я нарисую лошадь. Это мое любимое животное. У нее есть семья: мама, папа. Она очень любит траву, любит белые ромашечки. Боится волков, всех хищных животных, которые могут ее съесть. Она ласковая, добрая, послушная, никогда не лягается. Она иногда расстраивается из-за родителей.

— Почему?

— Они иногда ругаются. Я не хочу взрослеть, потому что не будешь так счастлива, как сейчас. Переменится вся жизнь. У меня появятся проблемы. Первая проблема — мне захочется не отставать от моды. Сейчас понимаю — это плохо. А вырасту — понимать не буду. Мне захочется ночью долго не спать. А это очень плохо. И вообще мне не очень хочется умирать.

**«Свободный рисунок и его драматизация»**

Упражнение описано на с. 115, 121.

Ира, 7 лет (остро переживает развод родителей).

Начинает рисовать край скалы. Скала находится на горе. Рассказывает:

— Она мечтает в другом месте быть. Здесь ей мало воздуха. Одиноко. Ну, цветочек рядом.

Спрашиваю:

— Если бы пришел волшебник, в какую часть рисунка он бы тебя превратил?

— Не знаю. Я вообще хотела бы стать птицей. Я мечтаю уметь летать. Нарисую птицу. (Рисует.) Какие крылья? Синие крылья. С коричневой головой. Она думает, где бы ей заселиться. Она не нашла пока своего дома. Она ищет его.

При инсценировании выбирает себе роль птицы, при этом говорит:

— Я — птица. Я ищу дом. У меня есть мама, папа, старшая сестра. А я ищу свой дом.

**«Значки»**

Ведущий и ребенок по очереди достают из коробки, не заглядывая в нее, по одному значку, рассматривают и придумывают, чем изображенная на нем картинка близка их душе. Если удается придумать, значок откладывается в сторону, если нет — возвращается в коробку. В конце игры подсчитывают, сколько значков набрал каждый из них, определяют победителя. Высказывания ребенка по поводу того или иного значка могут послужить основаниями для беседы. (Для выполнения нужна коробка со значками.)

Маша, 10 лет (родители в разводе).

Вытаскивает значок с изображением зимы. Рассказывает:

— Снег близок моей душе. Я люблю рядом с лесом походить, чтобы был снег. Такое ощущение, что я там была. Как будто я дома.

— А дома?

— А дома я чувствую себя хорошо.

— А когда плохо?

— Плохо в чужом доме. Если едем к кому-то в гости, там бессонница.

— Почему?

— Просто незнакомое место.

— И оно тебе кажется…

— Кажется опасным.

Вытаскивает значок с изображением гор. Рассказывает:

— Горы — это свобода. Для меня это важно. Вот на каникулах ездила с мамой в дом отдыха и чувствовала себя как птица в клетке.

— Потому что все чужое?

— Да, теснит немного.

— А где чувствуешь себя свободно?

— На даче. Дома.

Вытаскивает значок с изображением лошади. Рассказывает:

— Люблю лошадей и других животных.

— Что они тебе дают?

— Доброту. Еще я люблю мифы и легенды.

— Они позволяют помечтать? А ты в них какая — в твоих мечтах?

— Я рядом с лошадью.

— А чувствуешь себя как?

— Как рядом с лесом, с горами.

— Свободной? — Да.

— А может быть, сильной? — Да.

Занятие подходит к концу. Пробую обобщить:

— Маша, поправь меня, если я не права, но мне показалось, что для тебя очень важно чувство свободы. Но оно не зависит от того, много или мало вокруг тебя места. Вот в доме отдыха места было много. А ты не чувствовала свободы. Ты чувствуешь себя свободно, если рядом находятся близкие тебе люди или животные.

— Да, так и есть.

**«Счетные палочки»**

Счетные палочки сваливаются в свободную кучку. Ребенок и взрослый по очереди вытаскивают по одной палочке так, чтобы кучка не разрушилась, и называют при этом то или иное чувство человека и ситуацию, которая вызывает это чувство. (Для выполнения нужны счетные палочки — не менее 30 штук.)

**«Планеты»**

Упражнение описано на с. 93.

Дина, 8 лет.

— На моей планете живут некрасивые страшные человечки. И я тоже некрасивый страшный человечек. Меня даже мама не хотела рожать (достает с полки зеленую страшную маску и надевает ее). В школу я не хожу, так как боюсь, что надо мной будут смяться. Даже когда я гуляю на улице, я надеваю второе лицо.

Меня хотели оперировать, сорвать зеленое лицо, а под ним есть настоящее, человеческое. (Переворачивает маску на себе наоборот и обращается ко мне.)

— Вы можете оторвать от меня кусочек?

— А тебе не будет больно?

— Нет, от меня все отрывают, я привыкла. Поедем на другую планету.

ПРОЯВЛЕНИЕ ЧУВСТВА ПОТЕРИ БЕЗОПАСНОСТИ

**«Лабиринт страха»**

Упражнение описано на с. 102

Даня, 8 лет.

— Нарисую, чего сам иногда боюсь. Нет, лучше ягуара. Он сильный и красивый, его никто не подстерегает!

#### 2.6.3. Задания, помогающие ребенку принять новую ситуацию

**«Свободный рисунок»**

Упражнение описано на с. 115.

Ира, 7 лет (остро переживает развод родителей). Комментирует свой рисунок:

— Это цветок. Тюльпан. Он боится зимы, потому что холодно, может завянуть. Ему нужен человек, чтобы за ним ухаживать. Он мечтает о тепле, о лете. Нет, это будет семейство цветов: папа, мама, дитя (дорисовывает еще два цветка).

Психолог предлагает рассказать о тюльпанах сказку.

— Жили-были в одной вазе три тюльпана: папа, мама и дочка. Но настало лето, и человек, который за ними ухаживал, решил высадить их на клумбы.

У него было две клумбы, на одну он высадил маму, на другую папу и стал думать, куда же посадить дочку. Может быть, посадить дочку к маме? А может быть, к папе? Но потом подумал, что надо посадить дочку посередине между клумбами.

И тогда и папа, и мама будут одинаково близко и смогут по-прежнему очень сильно любить свою дочку. А уж она их всегда любила и будет любить.

**«Кто так думает обо мне»**

Заранее готовятся карточки с положительными высказываниями в отношении ребенка. Ребенку необходимо подумать, кто из его родных может так отозваться о нем.

Нина, 9 лет (остро переживает развод родителей, особенно потому, что в новой семье у отца родился ребенок)

Соглашается, что она будет раскладывать карточки для мамы, папы, старшей сестры и тети Тани (настоящей жены отца). Карточки для мамы «Ты очень тонко чувствуешь», «Ты нежная и ласковая девочка», «Я любуюсь твоей улыбкой», для отца — «Я вижу, что ты умнеешь и взрослеешь», «Я горжусь тобой», «Ты очень глубокая и умная», — сестры — «Я радуюсь, что у меня есть ты», для тети Тани — «Мне нравится твоя внешность: фигура, глаза» и «Ты очень поддерживаешь меня». После этой карточки она рассказывает:

— У меня действительно были случаи, когда я помогала тете Тане посидеть с Мишкой. А вообще он еще маленький, поэтому папа с ним почти не общается. Он все время на работе.

— Конечно, тем более что отцы всегда больше любят девочек. Согласна?

— Да.

### 2.7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА В СИТУАЦИИ ОСТРОГО ГОРЯ (СМЕРТИ РОДИТЕЛЕЙ)

На первом этапе работы необходимо предоставить возможность ребенку в символической форме выразить свои чувства.

Как уже говорилось ранее, уход из жизни близкого человека рождает у ребенка сильный страх, а иногда агрессию в отношении тех, кто не смог предотвратить это. Внешнее проявление этих чувств определяет содержание второго этапа. Только после долгой работы в этом направлении можно перейти к обсуждению реальной жизненной ситуации ребенка.

Смерть заставляет ребенка понять, что в жизни не все зависит от его желаний: во избежание развития депрессивности на заключительном этапе следует укреплять чувство контроля ребенка за ситуацией, его уверенность в себе.

#### 2.7.1. Задание, помогающее проявить свои чувства

**«Мысленные картинки»**

Ребенок закрывает глаза, а взрослый просит его представить и мысленно нарисовать любую картинку, а затем описать ее.

Костя, 7 лет.

— Это будет странная картинка. Там чудища волосатые. Но я сам тоже в этой картинке вырос размером со страшного. А потом там появилась фея Несбыточные желания.

— И что же ты пожелал?

— Чтобы родители не ругали, чтобы никогда не умирать, чтобы была летающая тарелка.

— А как это, чтобы никогда не умирать?

— Это когда люди, умирая, смогут жить на другой планете.

#### 2.7.2. Задания, актуализирующие чувства страха и гнева

**«Испугать по-разному»**

Упражнение описано на с. 90.

**«Кто громче испугается»**

Упражнение описано на с. 93.

**«Что я люблю — не люблю, чего я не боюсь — боюсь»**

Взрослый и ребенок, перебрасываясь мячом, заканчивают предложения, сначала: «Что я люблю — не люблю», потом: «Чего я не боюсь — боюсь».

#### 2.7.3. Задания на обсуждение реальной жизненной ситуации ребенка

АКТУАЛИЗАЦИЯ ТЕМЫ СМЕРТИ

**«Планеты» (в том числе «планета мертвых»)**

Упражнение описано на с. 93.

Саша, 7 лет.

— Пусть у нас будут такие планеты: Земля — там живут ленивцы, не любят делать уроки, гуляют, ничего не делают; Щипалка — там люди любят щипаться, в школу редко ходят; Трудолюбивость — там все ходят в школу. Получают заслуженные отметки; планета Злости — там, если даже только дотронешься, сразу начинают драться; планета Страха (стал кашлять) — там живут чудища.

— Куда сначала полетим?

— Сначала полетим на соседнюю планету Страха.

На этой планете Саша многократно пугает и пугается. Используются страшные маски.

— Давай теперь полетим на мою планету. Это будет планета смерти.

— Давайте.

На этой планете Саша и консультант пугают и пугаются еще сильнее.

**«Гибель злого дракона»**

Ассистент играет роль злого дракона, который нападает на город. Ребенок сражается с ним, потом побеждает его. Ведущий предлагает похоронить его и вместе с ребенком осуществляет это. Затем ведущий и ребенок «идут погулять», дракон в это время оживает и снова нападает на город. После двух повторений ведущий предлагает поменяться ролями. Ассистент становится героем, а ребенок — драконом. Теперь он погибает и оживает. Затем снова происходит смена ролей. Ребенок окончательно побеждает дракона, похороны при этом уже не производятся. Ведущий и ассистент кричат: «Ура победителю!» — и, если позволяет вес ребенка, качают его. (Для игры необходим ассистент.)

**«Жизнь после смерти»**

Разыгрывается смерть ассистента, его хоронят, и он после своей смерти отправляется жить на другую планету. Родственники — ребенок и ведущий — сначала плачут, но потом решают отправиться на его поиски. Сначала они попадают на страшную планету и, испугавшись, улетают оттуда. Затем прилетают на планету, где живет ассистент. Они встречаются с ним, радуются и беседуют. Ведущий при этом задает такие вопросы: «Как ты себя чувствуешь?», «Где лучше жить — на Земле или здесь?», «Можно ли к тебе прилетать чаще?». Ассистент отвечает, что ему здесь очень хорошо, хотя он скучает о тех, кто остался. Правда, он может в волшебный бинокль видеть всех людей, которых он очень сильно любит. Может также давать им мысленные советы. Люди на Земле иногда сами не замечают, как у них появляется та или иная умная мысль. А оказывается, некоторые мысли посылают им их ушедшие родственники. Поговорив с ассистентом, ведущий и ребенок прощаются с ним и возвращаются домой. (Для игры необходим ассистент.)

Алеша, 8 лет.

Сказал, что хочет, чтобы хоронили его. Затем он отправляется на другую планету. Когда к нему прилетают родственники, он решает испытать их, проводит в самую страшную комнату своего дома и пугает страшными масками. Говорит, что жить ему было лучше на Земле, но он и сейчас не жалуется. Отсюда он может видеть любую точку Земли, любых людей, их занятия, а на Земле это невозможно.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

**«Как я был маленький»**

Ребенку предлагают вспомнить какой-нибудь случай из своего детства и нарисовать его.

Алеша, 8 лет (переживает смерть отца, разговор об этом заходит впервые):

— Я буду рисовать пикник. Я туда ездил со своим папой. У папы на багажнике продукты.

— А мама где?

— Она уехала вперед и уже разбирает продукты. Еще с нами ездил мой друг Ренат. Мы с папой были в хороших отношениях.

— Ты скучаешь по таким пикникам?

— Да.

— А мама скучает по папе?

— Да, наверное.

— Вы с ней говорите об этом?

— Нет, не говорим.

— А ты хотел бы?

— Нет, потому что становится грустно.

— А на рыбалку вы с папой ходили?

— Да. Мы ловили рыбу и жарили на костре.

— А еще куда вы ездили?

— В Финляндию и «Макдоналдс». С папой было интереснее.

— Ты о нем часто думаешь?

— Нет. Утром или вечером или как вспомнится.

— Это здорово, что ты о нем думаешь. Значит, ты помнишь его.

— А вы знаете, мне папа часто помогает. Вот обижают ни за что, а папа помогает. Папа всегда меня учил, что если тебя ударяют, не надо обращать внимания. Или вот — когда страшно.

— Ты знаешь, у меня тоже бывают страхи. Но у меня нет такого помощника, как твой папа, который всегда придет тебе на помощь.

— Да, мне с папой повезло, он у меня очень хороший. На этом занятие заканчивается.

**«Как это было»**

Ребенок рассказывает ведущему несколько приятных теплых воспоминаний об умершем родителе, а затем рисует «фотографию» самого приятного воспоминания.

#### 2.7.4. Задания на укрепление чувства контроля над ситуацией

**«Проведи слепого»**

Ребенок закрывает глаза и становится у стены, взрослый расставляет на полу небольшие игрушки. Затем он дает ребенку команды «шаг вперед», «шаг вправо», «шаг влево» и т. п., с тем чтобы ребенок от одной стены подошел к другой, не сбив игрушки. Потом они меняются ролями, т. е. командует ребенок, и в этом самый важный момент игры.

**«Я могу посылать любовь»**

Звучит небыстрая музыка. Ведущий просит ребенка закрыть глаза и положить правую руку на область своего сердца. Сам он делает то же самое. Далее он просит представить, что в сердце ребенка есть дверка, через которую можно получать или посылать любовь. А ключик от этой дверки в руках самого ребенка. Чтобы повернуть ключ и открыть дверку, надо только представить, что она открывается при дыхании. Вдыхая, можно почувствовать, что это дверка открывается и в сердце впускается любовь и солнечный свет. А при выдыхании любовь посылается из сердца. Она может посылаться разным людям: может быть, и тем, кто находится далеко от нас. Упражнение делается несколько минут. После этого дети и ведущий делятся опытом.

**Контрольные вопросы и задания:**

1. Что общего в организации коррекционной работы с детьми, имеющими:

• а) защитную агрессивность и страхи;

• б) деструктивную агрессивность и социальные страхи;

• в) демонстративную агрессивность и страх самовыражения;

• г) ту или иную агрессивность;

• д) страхи различной природы.

2. В чем принципиальная особенность работы с детьми, имеющими:

• а) защитную агрессивность;

• б) деструктивную агрессивность;

• в) демонстративную агрессивность;

• г) страхи;

• д) социальные страхи;

• е) страхи самовыражения.

## Приложения

###### ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ДИНАМИКА ПЕРВЫХ ВСТРЕЧ С ДЕТЬМИ

(Протоколы занятий психолога с девочками одного возраста, одним и тем же вариантом нарушения психологического здоровья — страхом самовыражения. Детям предлагались примерно одни и те же формы работы.)

Надя, 10 лет (остро переживает развод родителей, испытывает страх самовыражения, по наблюдениям учителя, стала читать на уроках еле слышно, как будто у нее в горле ком).

Работа начата по просьбе мамы, которая сообщила, что они с мужем разводятся, и ей кажется, что ребенок это глубоко переживает.

Первая встреча

**«Свободный рисунок»**

Начинает рисовать мужскую голову фломастером. Говорит, что не получилось, рисует на другой стороне ручкой фигуру мужчины. Спрашиваю:

— Это кто?

— Папа.

Рядом рисует женскую фигуру. Спрашиваю:

— Кто это?

— Не знаю?

— Может быть, какая-то тетя?

— Может быть, тетя. Нет. Мама.

— Что они делают?

— Просто гуляют.

— Где?

— По парку.

— Какое лицо у мамы, что она чувствует, когда они гуляют?

— Не знаю, они редко вместе гуляют. Папа вообще редко приезжает. Говорит, что много работает.

— А ты по нему, наверное, очень скучаешь? Беспокоишься, почему его нет?

— Да.

— Как можно было бы назвать рисунок?

— Прогулка.

— А может быть, беспокойство?

— Да. Это больше подходит.

**«Значки»**

Надя предложила мне первой рассказать, что изображено на значке. На моем значке — горы, комментирую:

— На значке горы, это близко моей душе, потому что я люблю путешествовать.

Надя тоже достает из коробки значок с изображением гор.

— И я люблю путешествовать. Все новое узнавать.

Я вытаскиваю значок, на котором земной шар. Задумываюсь. Надя хочет сама ответить:

— Мне нравится география — наука о Земле. Мне когда успокоить себя надо, беру энциклопедию и читаю.

Я вытаскиваю опять значок с горами. Рассказываю:

— Мне кажется, что жизнь очень похожа на подъем в гору. Жизнь — это движение к далекой, высокой цели. Но чтобы достичь ее, нужно многое испытать, вытерпеть, быть по-настоящему сильным.

Надя достает значок с кораблем.

— Мне нравится корабль. Когда мне было пять лет, мы с папой и мамой поехали в круиз на корабле в Диснейленд. Ехали целый месяц, было очень интересно.

Я достаю значок с изображением лошади.

— Я очень люблю двигаться. Мне кажется, что вообще жизнь — это движение.

— Мне тоже нравится, мне трудно усидеть на месте. Достает значок опять с корабликом:

— Я очень люблю книги и фильмы, когда путешествуют на кораблях. Именно на кораблях. Не в горах. Мне нравится цвет моря. Иногда дома я беру картон и делаю корабли. Люблю легенды и истории, которые связаны с кораблями. Помните из Библии? Сначала все было хорошо. А потом наступил потоп. И ведь именно корабль спас человечество, все на нем спаслись. Вот посмотрите. Самолеты падают. А корабли не тонут. Как будто что-то оберегает корабль.

— Корабль кажется тебе безопасным?

— Да, корабль — это безопасное. Я заметила, до пяти лет — до путешествия на корабле — была более нервная, больше волновалась. После этого стала более спокойная.

— А спокойствие сохраняется потом?

— Да. Оно сохраняется надолго.

— Его может что-либо разрушить?

— Нет. Его ничто не может разрушить. Оно навсегда. Показываю Наде ее рисунок.

— Но как же не может нарушить? Ведь ты назвала рисунок «Беспокойство».

— Может быть, временное беспокойство, но оно проходит. Я ставлю точку:

— Ты права. Действительно, даже очень тяжелое беспокойство когда-нибудь проходит и обязательно возвращаются покой и радость.

Вторая встреча

Я решила не уходить вглубь, а попробовать усилить «внутреннего ребенка».

**«Подушки»**

Предложила поиграть в ее одноклассников, которые часто дерутся, и немного подраться.

Надя была Сережей, меня она назначила Аней. Подушками дралась охотно. С радостью, но в словесную перепалку, которую я попыталась инициировать, не включилась. Когда я в роли Ани обещала пожаловаться на нее учительнице, Надя ответила: «Я больше не буду».

**«Я — наоборот»**

Бросая мячик друг другу, мы задавали вопросы и отвечали из роли «Ядан» и «Яло», т. е. наоборот.

Общее замечание: Надя с трудом придумывала и называла ненормативные действия, например, не смогла придумать, и мне пришлось подсказать, как Ядан разговаривает со своей учительницей. Надя ограничилась только словом «плохо».

«Я — это…»

Вытаскивает карточку с надписью «надежда»:

— Я — это надежда, потому что если я чувствую, что у меня что-то не получается, надеюсь, что мне кто-то объяснит.

— Поможет?

— Нет, объяснит, потому что помощь — это когда кто-то за меня будет делать. А я не хочу, чтобы за меня что-то делали, хочу сама.

— Я — верность. Сколько было подруг, редко с ними ссорились.

— Но ведь вы не всегда рядом были, и оставались друзьями?

— Да, не всегда рядом, и оставались друзьями,

— Я — терпение, так как я терпеливая. Если, например, завтра приедет кто-то и мне об этом один раз сказали, я жду до этого момента, не спрашиваю по десять раз: «Ну, когда приедет?»

— Я — радость, практически всегда за других радуюсь.

— А за себя?

— Я тоже радуюсь, когда мне хорошее говорят. Не могу не порадоваться.

— А вы кто по гороскопу?

— Стрелец.

— О, как мой папа.

— А когда у него день рождения?

— 3 декабря.

— Что ты ему подарила?

— Сшила котенка.

— Он был очень рад?

— Да.

— А куда дел?

— В машину поставил. Там у него уже есть домовенок.

— И он будет смотреть на них и вспоминать…

— Меня.

— Он будет смотреть на игрушки и всегда вспоминать тебя. Это здорово. Ты ведь этого хочешь?

— Да.

Наташа, 9 лет (остро переживает развод родителей, испытывает ревность к младшей сестре).

Работать с ней стала после разговора с ее учительницей, которая нашла на ее парте измятый листочек со стихами.

**Стихи Наташи**

Я умерла от страха.

В душе замерзла кровь.

Любовь и жизнь ушли от меня.

Я погибла.

Я от злости погибала,

И жизнь уходила с каждым днем.

Мне плохо от маминой злости,

а папа мой ушел от нас,

и мы остались одни,

и денег у нас мало.

Первая встреча

**«Свободный рисунок»**

Наташа решила рисовать пальцем, используя театральный грим.

— Это будет дерево и много цветов. Здесь будет волшебный сад. В нем будет разговаривающая розочка. Она делала добро людям. К ней пришла девочка, попросила, чтобы ее мама выздоровела. А розочка согласилась, если девочка будет ухаживать за ней. И девочка сказала: «Хорошо». Розочка сделала так, что ее мама выздоровела.

— Чем болела мама?

— Гриппом.

— А может быть, у нее душа болела?

— Может быть.

— А когда у взрослых болит душа?

— Может быть, когда дети не слушаются.

— А кем бы ты хотела быть на этом рисунке?

— Розочкой.

— Что бы ты тогда делала?

— Я бы сделала так, чтобы мои родители вместе жили.

**«Мягкая сказка»**  (используются мягкие тряпичные куклы)

Наташа распределяет роли. Меня назначает продавщицей. Сама она — девочка, которая потерялась и искала свою маму. Я в роли продавщицы должна связать и спрятать девочку в своем магазине. Потом Наташа принимает поочередно роли мамы и папы, которые ищут девочку. В конце концов они находят ее:

— Привет, пап!

— Привет. Зачем ты убежала?

— Я думала, что вы меня не Любите и думаете только о себе. Я «забираю» у Наташи обеих кукол и продолжаю:

— Доченька, я люблю тебя всегда. Даже если я буду далеко от тебя, то буду заботиться о тебе и любить.

— Ну, конечно, и я тебя люблю. Ведь ты же мой папа. Занятие подходит к концу. Я спрашиваю:

— Хочешь знать, что я думаю о тебе? Честно?

— Не знаю. Хочу.

— Ты как шарик, в котором внутри что-то спрятано. Внешне ты веселая, счастливая девочка. Ты такой хочешь казаться. А внутри тебя в этом полом шарике есть кусочек беспокойства. Так ли это?

— Да.

Звенит звонок. Занятие заканчивается. Наташа просит разрешения остаться еще на один урок, но ей надо уходить.

Вторая встреча

**«Свободный рисунок»**

— Буду рисовать солнце, природу. Потом поляну. Деревья, — объясняет Наташа.

— А сейчас что рисуешь?

— Это дуб. Старый. А рядом елка.

— Дуб дружит с елкой?

— Да.

— А елка какая?

— Хорошая. Разговаривает с дубом.

— А если он не захочет?

— Она тогда тоже не разговаривает. Но может понять, что дуб устал.

— А если он ее разлюбит?

— Нет, потому что он хороший.

— Я с тобой не согласна.

— У тебя было что-нибудь, что ты вдруг разлюбила?

— Да, была такая игрушка.

— Но ведь она осталась хорошей?

— Да, конечно.

— Значит, если кто-то разлюбит, он совсем необязательно станет плохим?

— Да.

— В какую часть рисунка ты хотела бы превратиться?

— В солнце.

— Составь рассказ от его имени.

— Я — солнце. Я смотрю за людьми. Когда люди плохо обращаются с другими, я перестаю светить, прикрываюсь. Я люблю, когда везде доброта, когда никто не ссорится.

**«4 вопроса — 4 ответа»**

Мой первый вопрос:

— Бывает ли, что ты злишься на маму?

— Да, когда я хочу смотреть телевизор, а она мне не разрешает.

— О чем ты мечтаешь? Рисует волшебницу:

— Хотела бы стать волшебницей. Выручать кого-нибудь.

— Бывает ли тебе когда-нибудь страшно?

— Ночью, когда просыпаешься. Кажется, что ведьма стоит. А под кроватью кто-то живет. Боюсь вставать даже. А иногда вскочу и к маме побегу.

Звенит звонок. Несмотря на то, что о страхах ей поговорить хочется, занятие заканчиваем.

###### ПРИЛОЖЕНИЕ 2. РАССКАЗ О РАБОТЕ С МАЛЬЧИКОМ, КОТОРЫЙ ИСПЫТЫВАЕТ СИЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ

*Первая встреча*

Мальчик пришел ко мне сам, что дети этого возраста делают не часто.

— Помогите мне, пожалуйста, — попросил он, — я прихожу в школу и около раздевалки начинаю плакать. Но я не сам плачу. Что-то заставляет меня. Я так хочу перестать плакать, но не могу сам справиться.

Колю я знаю довольно давно, так как веду групповые занятия в его классе. Он хорошо учится, умный, воспитанный мальчик из грузинской семьи. У него очень симпатичная младшая сестра. Иногда на перемене или на прогулке, если кто-нибудь из ребят тронет его, он вспыхивает и начинает драться, потом плачет и с трудом успокаивается.

Предлагаю ему разыграть сказку в «песочнице» — пластмассовом ящичке 30x40 см, заполненном влажным песком и кучей маленьких фигурок животных, машинок, солдатиков. С удовольствием включается в игру, показывает нападение фашистов на спокойный город: взрываются дома, погибают животные и люди. Коля увлеченно играет и не слышит звонка с урока. Уходит спокойный со словами: «А когда еще можно к вам прийти?»

*Вторая встреча*

Предлагаю опять песочницу. Теперь действующими лицами становятся разбойники.

Они поставили несколько плутоновых ламп (Коля поясняет, что плутоний — взрывчатое вещество). И люди начали задыхаться. Все умерли. Все превратились в покойников. А земля — в необитаемый остров. Тогда приехали отважные солдаты. Они подумали, что если перебить всех разбойников, то… Тут Коля отвлекается и спрашивает меня:

— А вы смотрели фильм о двух мальчиках, которые немного набезобразничали?

— Нет, — отвечаю я, — а тебе самому иногда хочется побезобразничать?

— Что вы, — протестует Коля, — никогда. Я же приличный мальчик. Впрочем, иногда хочется, но очень редко.

Коля опять включается в игру:

— Наши приехали… Разбойники начали нападать. Намазались песком, чтобы их не заметили (сам Коля постоянно стряхивает песок с рук, несмотря на мои уговоры, что руки мы помоем потом). Но наши посшибали несколько террористов. Остался один главный. Остальные сдохли. А потом все сразу выскочили и стрельнули в него. А он сразу же сдох. Конец.

*Третья встреча*

Предлагаю Коле поиграть в «кукольный домик», он так же легко включается в игру, придумывает:

— Однажды начался сильный ливень. Все страшно перепугались. Хотели забыть про страшное, но не получилось. Дочка пошла на кухню, но ураган вытащил ее через окно и выбросил прямо на крышу. Она потом вернулась через окно мокрая, перепуганная, а вторая дочка сказала ей, что она не верит, что это ураган ее намочил, а не она сама.

Потом Коля решил переиграть конец. Вернул первую дочку опять на крышу и сказал, что она там до сих пор лежит без сознания.

Играл он недолго и явно вышел на тему взаимоотношений с сестрой, потому читаю ему сказку о тигренке, который почувствовал себя одиноким из-за младшего братика, ушел из дому, а потом вернулся, т. е. сказка со счастливым концом. Коля внимательно слушает, а затем сообщает, что тоже уходил из дому, потому что было обидно из-за Даши (сестры). Рассказывает с подробностями о том, как все вечером легли спать, а он вышел из дому, бродил по лесу и т. п.

Коля очень взволнован, предлагаю поиграть в «песочницу». Коля, немного смущаясь, говорит, что у него опять будет про взрыв. Но игру не начинает, а рассказывает:

— Я один раз в школе прогулял все уроки. Вот учительница рассердилась!

— Скучно быть всегда приличным?

— Да. Надоедает. Но у меня бывало и такое. Как-то раз я два стекла разбил. Но меня не заметили. Я скрыл от мамы. А то она меня выдерет. Чуть что, сразу вешает на дверь ремень.

Я вижу, что он выдумывает. Конечно, он не прогуливал уроки, не разбивал стекло, и мама не вешала ремень. А Коля вдруг запевает:

«Чунга-чанга, в жопе динамит,

Чунга-чанга, он уже горит».

Я принимаю его песню, как и самого Колю, потому что его проблема называется «отсутствие возможности проявления гнева». Понимаю, что гнев накапливается до тех пор, пока мальчик может его контролировать, а потом выплескивается на всех и на все.

Как же быть, как помочь Коле? Думаю, что он поможет себе сам. А я постараюсь быть с ним рядом.

###### ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ИЛЛЮСТРАЦИИ ДЛЯ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Рис. 1. Девочка в классе

Рис. 2. Девочка и сверстники

Рис. 3. Интересный разговор

Рис. 4. Девочка и педагог

Рис. 5. Девочка и родители

Рис. 6. Мальчик в классе

Рис. 7. Мальчик и сверстники

Рис. 8. Интересный разговор

Рис. 9. Мальчик и педагог

Рис. 10. Мальчик и родители

## Литература

Абульханова-Славская К.А. Проблема активности личности; методология и стратегия исследования // Активность и жизненная позиция личности. — М, 1998.

Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. — М., 1991.

Аллан Дж. Ландшафт детской души. — СПб.; Минск, 1997.

Андерсон Дж. Думай, пытайся, развивайся. — М., 1996.

Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. — Екатеринбург, 1999.

Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии. — Воронеж, 1995.

БаттервортДж., Харрис М. Принципы психологии развития. — М., 2000.

Блюм Г. Психоаналитические теории личности. — М., 1996.

Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии. — М., 2002.

Бурлакова Н. С, Олешкевич В. И. Проективные методы: Теория, практика применения к исследованию личности ребенка. — М., 2001.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб., 1997.

Вульфов Б. 3., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. — М., 1995.

Выготская И. Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л. П. Устранение заикания в игровых ситуациях. — М., 1993.

Джинот Х.Дж. Групповая психотерапия с детьми. — М., 2001.

Долыпо Ф. На стороне подростка. — СПб., 1997.

Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. — М., 1986.

Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. — М., 1998.

Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVII — начало XX в.). — М., 1997.

Игумнов С. А. Клиническая психотерапия детей и подростков. — Минск, 1999.

Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста. — СПб., 1996.

Каплан Г. И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психиатрия. — М., 1994. — Т. 2.

Кляйн М. Зависть и благодарность: Исследование бессознательных источников. — СПб., 1997.

Крейслер Л. Мать, дитя, клиницист. — М., 1994.

Кэдьюсон X., Шефер Ч. Практикум по игровой терапии. — СПб., 2000.

Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. — Калуга, 1994.

Лоуэн А. Биоэнергетика. — СПб., 1998.

Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. — М., 1994.

Лэндрет Г. и др. Игровая терапия как способ решения проблем ребенка. — М.; Воронеж, 2001.

Мэй Р. Смысл тревоги. — М., 2001.

Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. — СПб., 2000.

Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. — М, 1997.

Остер Дж., Гоулд П. Рисунок в психотерапии. — М., 2000.

Оудсхоорн Д. Н. Детская и подростковая психиатрия. — М., 1993.

Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. — М., 1992.

Практикум по арттерапии / Под ред. А. И. Копытина. — СПб., 2000.

Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. — М.; Воронеж, 2000.

Практическая психология в образовании / Под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1998.

Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова — СПб., 2000.

Психотерапия детей и подростков / Под ред. X. Ремшмидта. — М., 2000.

Рубинштейн С Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.

Рудестам Х. Групповая психотерапия. — М., 1990.

Тайсон Ф., Тайсон Р. Л. Психоаналитические теории развития. — Екатеринбург, 1998.

Салливен Г. С. Интерперсональная теория психиатрии. — СПб., 1999.

Семья в психологической консультации / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. — М., 1989.

Тополянский В.Д., Струковская М.В. Психосоматические расстройства. — М., 1986.

Сидоренко Е.В. Опыты реориентационного тренинга. — СПб., 1995.

Фигдор Г. Дети разведенных родителей: Между травмой и надеждой. — М., 1995.

Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. — М., 2000.

Франкл В. Психотерапия на практике. — СПб., 1999.

Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. — М., 1999. — Т. 1.

Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. — М., 1986. — Т. 2.

Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. — М., 2001.

Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. — М., 2001.

Чередникова М. П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии. — Ульяновск, 1995.

Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии. — М., 2001.

Школа и психическое здоровье учащихся. — М., 1988.

Шпитц Р.А., Коблинер В. Г. Первый год жизни: Психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений. — М., 2000.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В.В.Лебединского — М., 1990.

Юнг К. Проблемы души нашего времени. — М., 1993.

1. См.: Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. М., 1998. [↑](#footnote-ref-1)
2. См.: Франкл В. Психотерапия на практике. — СПб., 1999. [↑](#footnote-ref-2)
3. См.: Слободчиков В. И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психологического развития // Вопросы психологии. — 1996. - № 5. [↑](#footnote-ref-3)
4. См.: Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная терапия. — Л., 1990. [↑](#footnote-ref-4)
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 369. 12 [↑](#footnote-ref-5)
6. Тайсон Ф., Тайсон Р. Л. Психоаналитические теории развития. — Екатеринбург, 1998. — С. 160. [↑](#footnote-ref-6)
7. См.: Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. — М., 2000. [↑](#footnote-ref-7)
8. См.: Крейслер Л. Мать, дитя, клиницист. — М., 1994. [↑](#footnote-ref-8)
9. См.: Крейслер Л. Мать, дитя, клиницист. — М., 1994. [↑](#footnote-ref-9)
10. См.: Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. — М., 2000. — С. 122. [↑](#footnote-ref-10)
11. См.: Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. — М., 2001. [↑](#footnote-ref-11)
12. См.: Юнг К. Проблемы души нашего времени. — М., 1993. [↑](#footnote-ref-12)
13. См.: Луньков А. В. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома. — М., 1995. [↑](#footnote-ref-13)
14. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая тревожность и возрастная динамика. — М.; Воронеж, 2000. — С. 34. [↑](#footnote-ref-14)
15. См.: Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. — М., 1981. 28 [↑](#footnote-ref-15)
16. См.: Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. — М., 1998. 30 [↑](#footnote-ref-16)
17. См.: Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII–XX в.). — М., 1999. [↑](#footnote-ref-17)
18. См.: Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. — Екатеринбург, 1999. [↑](#footnote-ref-18)
19. Клейн М. Зависть и благодарность: Исследование бессознательных источников. — СПб., 1997. — С. 25. [↑](#footnote-ref-19)
20. Мэй Р. Смысл тревоги. — М., 2001. — С. 189. [↑](#footnote-ref-20)
21. См.: Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. — М., 1996. [↑](#footnote-ref-21)
22. См.: Мэй Р. Смысл тревоги. — М., 2001. 36 [↑](#footnote-ref-22)
23. См.: Мэй Р. Смысл тревоги. — М., 2001. [↑](#footnote-ref-23)
24. См.: Дрейкурс Р. Помощь родителям в воспитании детей / Под ред. Ю.Паликовского. — М., 1991. [↑](#footnote-ref-24)
25. Бремс К. Полное руководство по детской психиатрии. — М., 2002. [↑](#footnote-ref-25)
26. Сидоренко Е.В. Опыты ориентационного тренинга. — СПб.,1995. [↑](#footnote-ref-26)
27. См.: Фром Э. Бегство от свободы. — М., 1993. 62 [↑](#footnote-ref-27)
28. Дольто Ф. На стороне подростка. — СПб., 1997. — С. 15. [↑](#footnote-ref-28)
29. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. — М., 1995. — С. 4. 70 [↑](#footnote-ref-29)
30. См.: Юнг К. Проблемы души нашего времени. — М., 1993. [↑](#footnote-ref-30)
31. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни. — Калуга, 1994. — С. 49. [↑](#footnote-ref-31)
32. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. — М., 2000. — С. 118. [↑](#footnote-ref-32)
33. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб., 1997. — С. 103. 76 [↑](#footnote-ref-33)
34. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. — М., 2000. — С. 117. [↑](#footnote-ref-34)
35. См.: Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. — М., 2000. — С. 136. 78 [↑](#footnote-ref-35)
36. См.: Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. — М., 1986. [↑](#footnote-ref-36)
37. См.: Хекхаузен X. Мотивация и деятельность. — М., 1986. 80 [↑](#footnote-ref-37)
38. См.: Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. — М, 1997. [↑](#footnote-ref-38)
39. См.: Аллан Дж. Ландшафт детской души. — СПб.; Минск, 1997. [↑](#footnote-ref-39)
40. См.: Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. — М., 1997. [↑](#footnote-ref-40)
41. См.: Выготская И. Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л. П. Устранение заикания в игровых ситуациях. — М., 1993. [↑](#footnote-ref-41)
42. См.: Перлз Ф. Опыты психологии самопознания. — М., 1992. [↑](#footnote-ref-42)
43. См.: Лоуэн А. Биоэнергетика. — СПб., 1998. [↑](#footnote-ref-43)